



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
y Artísticas.
Geografía e Historia

La experiencia docente. Una reflexión en torno a la
didáctica de la historia.

The teaching experience. A reflection on the
teaching of history.

Autor:
Daniel Canales Ciudad

Director/es
M^a Pilar Rivero Gracia

Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
Curso 2015/2016

ÍNDICE

0. Introducción.....	3-4
1. La profesión docente a partir del marco teórico y de la experiencia en el centro.....	5-13
2. Selección y justificación de proyectos.....	13-15
3. Reflexión crítica en torno a los proyectos.....	15-24
4. Conclusiones y propuestas de futuro.....	24-33
5. Bibliografía.....	34-36
6. Anexos	
6.1 Anexo I: Unidad didáctica.....	38-91
6.2 Anexo II: Proyecto de innovación.....	92-116

0. INTRODUCCIÓN

Han pasado ya cinco años desde que acabé la licenciatura de Historia, cinco años en los que he ido intercalando trabajos en la hostelería, como pinche de cocina, pasavinos o camarero. Se podría decir que estos cinco años han sido otra licenciatura, años en los que sin estar alejado de los libros ni de ciertos debates historiográficos, que pude actualizar en el máster interuniversitario de Historia Contemporánea, fueron dejando su sitio a otro tipo de lecturas y experiencias. Los bares, cafeterías y restaurantes en los que he trabajado han sido verdaderos espacios de aprendizaje. El aprendizaje de un oficio como el de camarero, el de saber cómo funciona un restaurante por dentro, el calor y la tensión de las cocinas, los chascarrillos entre compañeros sobre determinados clientes o los mareantes comportamientos de algunos de éstos, cuya desconsideración sólo podía ser contestada con paciencia, humildad y un cierto servilismo al que cuesta acostumbrarse. Pero de eso trata ser un buen camarero, me dijo un compañero cuya profesionalidad servía ahora a la pedagogía de las nuevas generaciones.

Echando la vista hacia atrás y haciendo balance de lo aprendido este año en el máster de profesorado, recuerdo esas palabras y la actitud de aquel compañero con especial interés. Si he de resumir de alguna manera mi experiencia en el máster lo haría como una toma de contacto en profundidad con la profesión docente, con sus compromisos y responsabilidades, así como con la realidad del aula entendida como un espacio de diálogo y confrontación, en la que el profesor, como el camarero, ha de saber gestionar las relaciones con sus alumnos de la mejor forma posible, con humildad, paciencia y, también, con un cierto servilismo.

No sólo eso, el máster ha introducido conceptos cardinales de la sociología de la educación, de la psicología cognitiva o de la didáctica, analizando aspectos que ahora se presentan como fundamentales como lo son el clima del aula, el desarrollo cognitivo del adolescente y la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo o el tan citado efecto Pigmalión. También nos hemos introducido en realidades como la educación emocional, el absentismo escolar o en las nuevas tecnologías aplicadas al aula. Así pues, este trabajo pretende ser, en primer lugar, una reflexión en torno a lo aprendido en el máster, cuya parte central se podrá exponer a partir de dos proyectos realizados a lo largo del año. Concretamente trabajaremos con la unidad didáctica elaborada para las prácticas en el centro educativo y el proyecto de innovación, el cual quedaría encuadrado en la primera. En este sentido, las prácticas ha sido uno de los aspectos más valorables del máster, dando la oportunidad de conocer al pie del pupitre la realidad de un aula, entrando en una realidad compleja, dinámica y con multitud de factores que difícilmente, más bien resultaría imposible, trazar en una clase teórica del máster.

Por otro lado, este trabajo pretende exponer, de alguna manera, el modo en que hemos ido construyendo nuestra propia idea de cómo afrontar nuestra profesión como docente. En este sentido, atenderemos a la importancia de una profesión que se desarrolla dentro de un marco socializador como es el de la escuela, convirtiendo la

figura del docente en un sujeto de un alcance socializador fundamental, que trasciende lo meramente didáctico. De esta manera, creemos que el docente ha de mantener una perspectiva formativa integral para con sus alumnos, buscando, en la medida de lo posible, un equilibrio entre los contenidos conceptuales de cada materia, los procedimientos y las actitudes, fomentando el pensamiento autónomo y crítico para la construcción de una ciudadanía consciente y responsable. Estas implicaciones son fácilmente visibles en la asignatura de Historia que, siguiendo los postulados de autores como Joaquín Prats, Joan Pages o Carlos Muñoz Labraña, que se han convertido en nuestros referentes a la hora de seguir una didáctica de la historia, se presenta como el escenario más adecuado para dichos retos¹.

A todo ello dedicaremos la primera parte del trabajo, dejando paso a los proyectos ya comentados como cuerpo central del trabajo, en la medida en que se expondrán como los resultados y constataciones de nuestros planteamientos e ideas sobre la profesión docente. En la última parte, trazaremos unas conclusiones en las que realizaremos una pequeña valoración del máster, haciendo hincapié en las competencias adquiridas. Por último, trataremos de establecer una reflexión sobre algunos de los retos que se nos presentan como profesores de Historia, estableciendo a partir del caso de la transición española una línea crítica hacia determinadas concepciones historiográficas, en tanto a la representación de un fenómeno que, con los años, ha ido ocupando un espacio mitificado que, tristemente, es especialmente visible en los libros de texto y en las aulas, ofreciendo desde estas páginas, y en consonancia con lo establecido a lo largo del trabajo, un enfoque que integre a actores olvidados del proceso, así como otros aspectos que creemos que son fundamentales para hacer de la Historia un lugar de encuentro y de integración, pero también de cuestionamiento y crítica de la realidad presente. Del mismo modo, reflexionaremos en torno al relato del terrorismo de ETA que se presenta como uno de los retos de la sociedad española, y en el que los profesores de historia debemos asumir un papel especialmente activo para la elaboración de un relato que sienta las bases para la construcción de un inmediato futuro democrático y en paz.

¹ MUÑOZ LABRAÑA, Carlos (2016) “El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro. La perspectiva histórica desde la enseñanza” en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 83 ,p.11

1. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO

Si antes he hecho referencia a los cinco años posteriores a la licenciatura, necesariamente he de hablar de las experiencias y aprendizajes en aquélla, las cuales conformaron nuestra manera de entender la Historia, y, de alguna manera, del profesorado.

Aquellos años aprendí junto a unos cuantos compañeros lo que era la Historia, el modo en qué se construye, los retos que planteaba la posmodernidad y el giro lingüístico, así como la multitud de enfoques y paradigmas que hacían de la historia y del pasado una cuestión inabarcable y en permanente construcción. Pero, de todo, me quedé con una serie de herramientas para leer la realidad con una mayor autonomía y profundidad, siendo consciente de que todos los instrumentos que podíamos proyectar en el pasado podían aplicarse al presente.

La historia ofrece un conocimiento sobre el acontecer humano y, de alguna manera, sobre la propia naturaleza del ser humano, en la medida en que tomamos una perspectiva que atienda a las mentalidades y representaciones entendiendo ambas desde un enfoque totalizador, es decir, con una capacidad de ofrecer una explicación en la que se integren los comportamientos en unos marcos de referencia que den cuenta de la historicidad de aquéllos. Este enfoque fue adoptado por Marc Bloch y Lucien Febvre en los primeros años de *Annales*, tras la I Guerra Mundial, cuando la propia naturaleza del conflicto transformó radicalmente las sociedades europeas y, por tanto, la lectura que había de hacerse de ellas, en tanto se habían puesto de manifiesto la insuficiencias del historicismo para hacer frente al análisis del pasado reciente. Había que explicar lo que había ocurrido, la movilización de masas, las consecuencias psicológicas de la guerra, las repercusiones del crack de 1929, la crisis de los años treinta... eran fenómenos sobre los que no bastaba con establecer una sucesión de acontecimientos en las que sólo tuviesen protagonismo los grandes personajes.

En este sentido, la escuela de *Annales* se podría considerar como uno de los padres de la historiografía moderna, entendiendo ésta a partir de un método propio pero también de un componente científico muy cercano a como había hecho la sociología de Durkheim. En este sentido, la revista pretendía acercar la historia a unas ciencias sociales en pleno desarrollo, promoviendo la interdisciplinariedad en sus estudios, así como unos medios para dotar al conocimiento histórico de un trabajo de análisis y de comprensión. A ello dedicó Marc Bloch un libro que es referencia obligada para todo historiador, en la medida en que sintetiza un método propio para la historia, así como una profunda defensa de la misma como medio de aproximación al conocimiento del ser humano. Merece la pena rescatar una cita que, de algún modo, ha marcado mi manera de acercarme al pasado y a la Historia, la cual,

Quiere captar a los hombres. Quien no lo logre nunca será, en el mejor de los casos, sino un obrero manual de la erudición. El buen historiador se parece al ogro de la leyenda. Ahí donde olfatea carne humana, ahí sabe que está su presa²

Es a partir de este enfoque humanista cuando la Historia hace gala de su carácter inabarcable, pero también de la enorme responsabilidad que guarda para aquellos que la construyen, pues, si bien es imposible no emitir un juicio sobre el pasado que nada tiene que ver con método científico alguno, hemos de tener presentes las palabras del historiador francés André Burguière, quien sintetiza a la perfección una de las premisas que debe guiar el oficio del historiador:

Si el pasado posee un derecho sobre nosotros, no es el de ser resucitado, ni el de ser lamentado, ni el de ser vengado, sino el de ser comprendido lo más completamente posible. Esto es lo que conduce al historiador a dejar la vía judicial en el momento en que el juez cierra el expediente para pronunciar su veredicto. En el historiador, la instrucción nunca tendrá fin, porque ése sería el fin de la Humanidad³

Así pues, el perseguir la carne humana ha de ser el fin último de la Historia que no ha de estar sometida, como desgraciadamente ocurre demasiado a menudo, a intereses políticos e identitarios que pervierten el pasado en su propio beneficio. Hoy en día tenemos numerosos casos de manipulación histórica, especialmente en los países del ya desaparecido espacio soviético en los que se está revisionando el pasado de tal forma que se acomode a las necesidades de una reconstrucción histórica en términos puramente nacionalistas y conmemorativos, evitando asuntos tan delicados como la colaboración de la población nativa en el Holocausto⁴. Ahora bien, no hace falta irnos al antiguo telón de acero para ver este tipo de abusos hacia el pasado, que tienden, en muchas ocasiones, a construir un pasado cómodo con el que se pueda identificar en positivo una identidad determinada. En España tenemos varios casos de deformación de pasados que bien por omisión, como las víctimas republicanas de la guerra civil, o bien por sobreexposición, como el período de la transición, sirven a la elaboración de un pasado que guarde sus traumas bajo tierra y glorifique aquello sobre lo que pretende asentarse una determinado presente y una determinada manera de entender la política.

² BLOCH, Marc (2001) *Apología para la historia o el oficio del historiador*, Ciudad de México: FCE, p. 57

³ BURGUIÈRE, André (2009) *La escuela de los Annales. Una historia intelectual*, Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia, p. 323

⁴ MARTÍNEZ, Antonio: “Los nuevos ‘ministerios de la Verdad’ que reescriben la historia en Europa del Este”, *El Confidencial*, 14 de junio de 2016. [Recurso web visitado el 14 de junio de 2016 http://www.elconfidencial.com/mundo/2016-06-14/ucrania-polonia-hungria-falsificacion-historia-europa-este-nacionalismo_1210712/]

Esos usos del pasado y cierta “obsesión memorialística”⁵ chocan frontalmente con la concepción de una Historia científica que pretenda dar cuenta de los fenómenos humanos con una pretendida objetividad, así como de los cambios y continuidades, que sirva al conocimiento de las sociedades en un espacio y un tiempo determinados. Precisamente, ese choque se ve en las aulas donde a menudo nos encontramos con una historia puramente enciclopédica que no cumple con las pretensiones competenciales para la educación en torno a una ciudadanía democrática, como tan a menudo se suele presumir. Y es que, pese a todos los avances en historia social y cultural, así como en la propia didáctica de la Historia,

el contenido fundamental de la mayor parte de muchos países sigue apostando por la nación como un ente anterior y superior a las personas que la integran, que justifica su inmanencia remontándose a un pasado lejano como fundamento de un discurso teleológico⁶

La reforma de la LOMCE sigue a raja tabla con dichas pautas, tendiendo hacia una centralización de contenidos asignados a la asignatura de Historia y que son claramente visibles en los llamados estándares de aprendizaje, que junto a las reválidas y pruebas de nivel, no hacen sino guiar a los docentes al cumplimiento de unos objetivos puramente memorísticos para superar aquéllas. Del mismo modo, Cristobal Trepát llama la atención sobre la ausencia de contenidos procedimentales y la extensión enciclopédica de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, la cual

obliga necesariamente a una práctica didáctica de exposición y memorización, sin posibilidades reales de plantear y resolver problemas a partir de la crítica de fuentes que ayuden al alumnado en la construcción del pensar históricamente, auténtica finalidad de la enseñanza de la historia⁷

En este contexto, reivindicar una enseñanza de la historia que recuperé aquel espíritu de Annales y rompa con la dinámica adoctrinadora y centralizadora que ha tomado la asignatura con la última ley educativa, se presta como un punto de partida para establecer una idea de lo que debe atender una didáctica de la historia en los centros educativos no universitarios. Es decir, plantear la Historia como una disciplina científica, tal y como plantea Joaquín Prats, que «permita estructurar todas las demás disciplinas sociales» y que incorpore situaciones didácticas dinámicas y variadas que

⁵ Ver TRAVERSO, Enzo (2007): *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria y política*, Barcelona: Marcial Pons

⁶ PRATS, Joaquín: “En defensa de la historia como materia educativa” en *Tejuelo*, nº 9 (2010), p. 10

⁷ TREPAT, Cristobal: “La historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 79 (2015), p. 59

hagan posible «trabajar diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal»⁸.

Una vez planteados los planteamientos en torno a la Historia y los retos a los que debe hacer frente su enseñanza en un contexto, que ya es tradicional, determinado por un uso con pretensiones identitarias y políticas, debemos responder a dos preguntas que resultan esenciales a la hora de afrontar nuestra labor como profesores de Historia.

En primer lugar, ¿por qué es importante estudiar Historia? Responder a esta pregunta nos hace volver sobre la capacidad de la Historia, y de las Ciencias Sociales en general, en la construcción de una ciudadanía basada en el pensamiento social, cuya base ha de ser necesariamente el pensamiento crítico⁹, una idea planteada por Antoni Santisteban quien, en su estudio sobre la formación de las competencias de pensamiento histórico refleja que éste «ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir»¹⁰. Este último punto es especialmente relevante, puesto de lo que se trata no es solamente de que se dote de una serie de herramientas para leer e interpretar el pasado, sino que se ponga el acento «en el desarrollo de ciertas habilidades o acentuar la interiorización de valores y actitudes»¹¹, que sirvan para la construcción de un presente y un futuro democrático, en la que la idea de ciudadanía no se circunscriba a una nación en particular, sino que adopte una noción más amplia, en la que queden integrados los conceptos de pluralidad, diversidad y alteridad¹².

En todo ello, la Historia ha de servir como un estímulo para la maduración intelectual y personal de los estudiantes, que ha de preceder a la formación de una conciencia ciudadana. En este sentido, merece la pena tomar la metáfora de John Lewis Gaddis, para quien la historia podríamos compararla con el vuelo de un avión. Para este autor, el estudio de la historia vendría a representar el despegue de un avión en el que, a medida que se va alejando de su dominio se va enfrentando, a medida que va ganando altura, a un paisaje que reproduce la insignificancia de uno mismo. De este modo, la historia serviría como un autodestronamiento «de nuestra posición originaria del centro del universo»¹³, con la que nos dotamos al nacer y que se desarrolla, como en ninguna etapa de nuestra vida, en la adolescencia. A este respecto, señala que si pusiésemos la historia del mundo en los 365 días del año, el último minuto del último día sería lo que representa la existencia y acción humanas en la misma. Ese reconocimiento de nuestra insignificancia es el primer paso hacia el establecimiento de una identidad, en la que el adolescente se entienda en el mundo y no al revés.

De alguna manera, esa conciencia histórica, que no deja de ser «la proyección de esa madurez en el tiempo»¹⁴, es lo que permite leer el pasado con cierto efecto, pero sobre todo ayuda a situar al alumno en un presente que no deja de ser uno de los

⁸ PRATS, Joaquín: “En defensa de la historia como materia educativa” en *Tejuelo*, nº 9 (2010), p. 15

⁹ PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (2010) “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 64, pp. 10-11

¹⁰ SANTISTEBAN, Antoni (2010) “La formación de competencias de pensamiento histórico” en *Clio & Asociados*, nº 14, p. 35

¹¹ MUÑOZ LABRAÑA, Carlos (2016), p.9

¹² PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (2010), p. 9

¹³ LEWIS GADDIS, John (2004) *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado*, Barcelona: Anagrama, p. 22

¹⁴ *Íbidem*, p. 23

muchos posibles resultados que se configuraron en el pasado. Ahora bien, y atendiendo al presente como una posibilidad realizada por toda una serie de factores entre los que debemos destacar la acción y la intencionalidad humana, hacemos nuestras las palabras de Joan Pagès cuando dice que debemos procurar que los alumnos y alumnas «quieran intervenir en él con conocimiento de causa», es decir, «quieran ser protagonistas del devenir histórico»¹⁵. Este sería el último de los objetivos que vendría a representar una competencia social y ciudadana perfectamente integrada en el desarrollo personal del alumnado, en la medida en que sus actos y decisiones se inscribirían en una historicidad con una proyección hacia el futuro.

Así pues, presentando el presente desde una perspectiva histórica nos invita a plantear una realidad en la que nos integramos y que se nos presenta enormemente compleja y problemática. Llegados a este punto, debemos hacernos la segunda de las preguntas, ¿cómo enseñar historia de tal modo que pueda cumplir estos objetivos?

Para responder a esta pregunta la didáctica de la Historia en particular, y de las Ciencias Sociales en general, han elaborado varios enfoques y paradigmas desde los que afrontar una cuestión cardinal a la hora de cumplir con unos objetivos que atiendan a la formación de una ciudadanía democrática y plural desde el ámbito de las ciencias sociales. Gemma Tribó¹⁶ y Pilar Benejam¹⁷ han puesto el acento en la necesidad de plantear unos conceptos clave transdisciplinares que den cuenta de la realidad presente, a partir de una selección basada en un enfoque crítico y alternativo que incluyan principios, conceptos y habilidades básicas, así como valores y normas de educación moral. Siguiendo esta línea, y ya centrándonos en la didáctica específica de la Historia, Antoni Santisteban pone el acento en la necesidad de crear «estructuras conceptuales para la enseñanza»¹⁸ que guíen un aprendizaje constructivo del conocimiento histórico, ya que sin aquéllas difícilmente se pueda tener una incidencia real y práctica en el aula. Así pues, reivindica la creación de unos modelos conceptuales que reproduzcan «los sistemas sociales en forma de redes de significados», lo cual ayudaría a lidiar con la complejidad de los fenómenos sociales, su dinamismo y su carácter multicausal y multiefecto¹⁹. En este sentido, Santisteban plantea un modelo conceptual para la comprensión del tiempo histórico que integre la construcción de una conciencia histórico temporal, el manejo de las formas de representación histórica, el desarrollo de la imaginación histórica y del pensamiento crítico y creativo, así como la interpretación de la historia a partir de las fuentes y evidencias históricas. Por último busca una conexión de los problemas del pasado con el presente, fomentando el trabajo de «cuestiones socialmente vivas»²⁰ planteados en forma de problemas históricos o sociales, lo cual es especialmente relevante para poner en práctica todos los procedimientos aprendidos con anterioridad y saber proyectarlos sobre el tiempo histórico, en el que estaría inserto el presente.

¹⁵ PAGÈS, Joan (2004) “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores” en GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio y NICOLÁS MARÍN, María Encarna (coords.): *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, p. 157

¹⁶ TRIBÓ, Gemma (1999) “Los conceptos clave en las propuestas curriculares” en *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 21, pp. 73-88

¹⁷ BENEJAM, Pilar (1999) “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales” en *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 21, pp. 5-12

¹⁸ SANTISTEBAN, Antoni (2010), p. 36

¹⁹ *Ibidem*, p. 37

²⁰ *Ibidem*, p. 52

Otros autores ya citados como Joaquín Prats señalan el método histórico y las posibilidades que éste ofrece como una forma de acercar la asignatura hacia la adquisición de competencias sociales y ciudadanas, presentando la historia en permanente construcción y que invite a pensar en los cambios, causas, consecuencias y posibles alternativas. Su idea vendría a resumirse en la siguiente cita:

es más interesante que los alumnos comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó y como lo explicamos que la propia explicación de un hecho o período concreto del pasado²¹

En este sentido, Joaquín Prats abogaría, muy en la línea de lo planteado por Antoni Santisteban, una comprensión del pasado que vaya más allá de datos y fechas, procediendo a los medios por los que se construyen los marcos de referencia en el que los acontecimientos y fenómenos históricos cobran sentido. Como objetivos didácticos establecería, en primer lugar, la comprensión de los hechos del pasado, situándolos en su contexto, entendiendo las nociones de cambio y los diferentes ritmos del mismo. En segundo lugar, sería fundamental la percepción de la diversidad de pasados en torno a un mismo acontecimiento, entendiendo la provisionalidad del conocimiento histórico y la noción de relatos. Por otro lado, se debería trabajar las diversas formas y mecanismos por los que se adquiere información del pasado, valorando y analizando las fuentes, así como situándolas como la base del conocimiento histórico. Por último, se atendería a la transmisión de los conocimientos, de una forma estructurada y con una síntesis que integre los diferentes ámbitos sobre los que se sustenta el conocimiento histórico.

Cabe señalar pues, que tanto Joaquín Prats como Antoni Santisteban proponen unas metodologías que acerque al alumnado a una realidad heterogénea y conflictiva, sobre la que el método histórico sería un mecanismo fundamental a la hora de leerla e interpretarla. En última instancia, lo que expresan es la necesidad de poner el acento sobre aspectos procedimentales y actitudinales, sin descuidar los conceptuales, en la medida en que aquéllos son la base para hacer de la asignatura de historia un espacio para la reflexión y la construcción de una serie de valores desarrollados a partir de la indagación, el análisis y la comunicación.

Como hemos venido diciendo, este enfoque en la enseñanza de historia viene a superar la noción adoctrinadora que desde el siglo XIX se ha tomado en la disciplina histórica en las aulas y que, como hemos visto, parece volver a estar a la orden del día; si es que alguna vez no lo ha estado. Esta concepción, que además de toda la carga política que lleva implícita, del tratamiento enciclopédico del que hace gala y cuyo procesamiento parte de la exposición unidireccional del profesor hacia el alumno, crea una visible desmotivación entre este último. Javier Barrado, ante la preocupante falta de rigor metodológico y conocimiento entre el alumnado, llega a responsabilizar, de alguna manera, a un planteamiento de la asignatura en la que «sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y

²¹ Joaquín PRATS y SANTACANA, Joan (2001) “Principios para la enseñanza de la Historia” en PRATS, Joaquín: *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, p. 21. [Recurso electrónico visitado el 2 de junio de 2016: http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf]

expectativas del alumnado»²². Pero el problema no es nuevo. A él se refirió Mary Price en su ya clásico “History in danger”²³ en la que avisaba de que la deficiencia metodológica en la didáctica de la historia podía suponer un serio peligro a su continuidad como asignatura disciplinar. Su propuesta era introducir, de algún modo, la historia en una asignatura sobre formación ciudadana, algo que hemos venido defendiendo aquí, pero sin que esto suponga una supresión de la personalidad y las grandes ventajas, tanto a nivel cognitivo como actitudinal que puede aportar el estudio del pasado desde una perspectiva científica atendiendo al método histórico como medio de aproximación a la realidad y a la construcción conceptual como modelo para su comprensión e interpretación.

Ahora bien, no podemos reducir únicamente el tradicional desinterés de los jóvenes hacia la historia a la falta de creatividad didáctica a la hora de abordar su enseñanza. Y es que una Historia planteada desde su propia complejidad supone enfrentarse a una serie de retos ante las dificultades de los adolescentes a la hora de alcanzar a comprender determinados conceptos históricos y nociones sobre el pensamiento social. De hecho, a lo largo de los años sesenta las conclusiones en las investigaciones de autores Peel o Hallan sobre las dificultades de los alumnos para razonar sobre contenidos sociales e históricos no podían ser más pesimistas²⁴. Llegaron a afirmar que el pensamiento formal en el pensamiento histórico, aquel con el que las personas somos capaces de establecer hipótesis y plantear deducciones de las mismas no se alcanzaba, en general, hasta pasados los 16 años de edad. Esto ponía sobre la mesa el debate sobre los fundamentos didácticos de una disciplina que, según sus teorías, podía llegar a ser estéril en tanto en cuanto el alumnado era incapaz de desarrollar un conocimiento profundo, más allá de memorizar datos y fechas.

Estas investigaciones podían servir de coartada a esa concepción de la enseñanza de la Historia que venimos criticando a lo largo del trabajo. Ahora bien, pronto, ya en los años ochenta, a medida que se avanzaba en una didáctica propia para la Historia, se comenzaron a cuestionar ese tipo de ideas tomando como referencia la especificidad de la disciplina histórica y su conocimiento, lo cual permitió el desarrollo de diversos métodos para el aprendizaje de conceptos mediante estrategias mucho más activas y siguiendo el precepto de Bruner de que todo puede ser enseñado siempre que se adapte a las capacidades y lenguajes del alumnado. De todos modos, debemos poner sobre la mesa los resultados de la investigación de Carretero, Asensio y Pozo²⁵, en la que se pusieron de manifiesto los problemas que tenían los alumnos antes de los 11 y los 12 años para entender satisfactoriamente una importante cantidad de conceptos. De la misma manera, se demostraba el mayor grado de dificultad que tenían los conceptos sociopolíticos, muy por encima de los de carácter cronológico y otros que se personalizaban para ese alumnado en particular, en la medida en que evidenciaban realidades más abstractas, las cuales requerían tejer una red conceptual más compleja en la que cada realidad vendría definida por su relación con las otras.

²² BARRADO, Javier (2002) “La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente”. FORCADELL, Carlos. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Zaragoza, p. 662.

²³ PRICE, Mary (1968) “History in danger” en *History*, vol. 53, nº 179, pp. 342-347

²⁴ CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita (1993) “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, p.156

²⁵ CARRETERO, Mario (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”. En RODRÍGUEZ, L.F. & GARCÍA N. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 69-104

Y es que una historia planteada a partir de este tipo de conceptos conlleva el gran reto de saber, por decirlo de alguna manera, tocar las teclas del piano correctas y en un orden muy concreto para que suene una melodía satisfactoria. El trabajar con una historia que atienda al aprendizaje de la temporalidad histórica, a la interdependencia de los fenómenos, a los conflictos y contradicciones inherentes al desarrollo humano, así como a sus diferentes ritmos, en la misma medida que profundice en aspectos procedimentales basados en fuentes de información historiográfica, resulta especialmente complicado y conlleva, como venimos diciendo, serias dificultades,

No obstante, esas dificultades no son sino retos a los que enfrentarnos como docentes, porque si de algo ha servido el desarrollo de las teorías del aprendizaje y de la propia didáctica de la Historia y de la didáctica en general, es que la responsabilidad no debe ir dirigida hacia un alumnado que se muestra incapaz y desmotivado. Esto nos haría caer en la autocompadecencia y en ese cierto pesimismo que transmitían las investigaciones basadas en las teorías de Piaget de los años sesenta. Debemos afrontar que es desde la didáctica así como desde la propia acción docente desde donde se han de construir unos puentes que involucren al alumnado en su aprendizaje y que afronte la complejidad de la asignatura como un reto en sí mismo, como un espacio de reflexión que haga del ejercicio de pensar una motivación para crecer tanto a nivel personal como a nivel social.

Esas dificultades las pudimos ver en algunas de sus dimensiones en las prácticas realizadas en el centro educativo, aunque contamos con un alumnado que pudo trabajar aspectos como los anteriormente descritos gracias a su buena preparación. Desde luego, las características del centro en el que realizamos las prácticas no son un asunto baladí. El Colegio Romareda Agustinos Recoletos es un centro con una importante trayectoria educativa y asentado en una zona económica y socialmente cómoda. El nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos es medio y medio alto, lo cual condiciona, de alguna manera, el funcionamiento de un centro en el que problemas tan comunes en otros centros como el absentismo o el abandono escolar son meramente testimoniales, por no decir inexistentes. Y es que según datos de Eurostat, a pesar de que el abandono escolar temprano en España haya descendido en los últimos años, desde un 29,9% en 2006 hasta un 21,9% en 2014²⁶, son a todas luces unas cifras mucho más elevadas que la media comunitaria europea, un 11,1%, y todavía lejos de los acuerdos alcanzados en Lisboa en el año 2000 en materia de educación para la Unión Europea, que esperaban haber reducido el abandono escolar a un 15% en todos los países miembros para 2010. Por otro lado, tal como recoge el informe PISA de 2012 el 28% de los alumnos de 15 años declara haber faltado uno o más días a clase sin justificar en las dos semanas previas a la evaluación del informe, frente a una media del 15% en la OCDE²⁷. El mismo informe detalla la importancia del absentismo para el sistema educativo, así como la profunda relación que existe entre éste y el rendimiento escolar. En este sentido, mirando la realidad del centro desde estos datos, comprobamos que este tipo de situaciones propias de centros como el de Romareda son más una

²⁶ Para ver las cifras de abandono escolar en España y la Unión Europea desde 1994 ver las estadísticas de EUSTAT [Recurso electrónico visitado el 18 de junio de 2016 http://www.eustat.eus/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandonoescolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html#axzz3cNF4fKai]

²⁷ Ver *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*, de 3 de diciembre de 2013. [Recurso electrónico visitado el 18 de junio de 2016 <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b81787b13j>]

excepción que la regla, lo cual debemos reconocer y aceptar que nuestra experiencia docente se desarrolla en unas circunstancias más bien especiales, que, desde luego, condicionan los resultados del aprendizaje.

Por tanto, es visible la influencia de un ambiente familiar que apueste por la educación y reconozca el enorme valor de ésta para el desarrollo social y personal de los alumnos. Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter católico del centro, debemos atender a los fundamentos en los que se basa la programación de la asignatura de Ciencias Sociales, los cuales dejan ver una concepción ciertamente conservadora de las mismas, que no entra a profundizar en cuestiones en torno a la importancia de una ciudadanía crítica que afronte los retos y los problemas reales del presente. Del mismo modo, que el centro parece una burbuja aislada de la realidad general de la educación española, parece que la función crítica y la carga social de las Ciencias Sociales, según el apartado “Incorporación de la educación en valores democráticos en la materia de Ciencias Sociales”, que debería ser el de una mayor carga reflexiva, no dejan de ser algo marginal. En lugar de ello, el documento sitúa la crisis actual en términos espirituales que, si bien ha de ser una dimensión a tener en cuenta, no es suficiente si lo que queremos es desarrollar una conciencia ciudadana entre un alumnado que sea capaz de leer la realidad en términos sociales, atendiendo a las desigualdades tanto económicas como culturales que son, en la mayoría de los casos, los centros de reflexión que han de primar para una educación íntegra y democrática como ciudadano.

Eso sí, la realidad en el aula era bastante distinta. En este sentido, tuvimos la suerte de trabajar con Pedro Burillo quien nos dejó completa libertad para desarrollar la unidad didáctica del modo en que creyésemos oportuno. Dicho lo cual, tenemos que mencionar el buen trabajo de este profesor, llegando a convertirse en un verdadero referente a la hora de tratar y relacionarse con sus alumnos, en la medida en que había sabido ganarse, con carácter y trabajo, una confianza que contribuía al buen clima y correcto funcionamiento de las clases. No podemos más que corroborar los valores que definen, según nuestro punto de vista, la profesionalidad docente. En definitiva, un cierto servilismo del que hacía gala atendiendo a todos los problemas y conflictos que había en el aula, siempre desde la humildad, con enormes dosis de paciencia y, desde luego, con carácter para poder entablar unas relaciones que sean respetuosas y, en la medida de lo posible, constructivas tanto para el alumnado como para el docente.

2. SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE PROYECTOS

Como ya hemos dicho, las prácticas en el centro ha sido la experiencia más gratificante y enriquecedora del máster. No sólo pudimos conocer la realidad de un aula, también pudimos observar y analizar las dificultades inherentes a la enseñanza de la historia, en unos términos con pretensiones a acercarse a lo expuesto en el primer apartado del trabajo. En este sentido, pudimos ver de primera mano el modo en que los planteamientos de una historia que abogue por el diálogo con los alumnos y haga de sus propias metodologías y conceptos la base de su aprendizaje, choca, en ocasiones, con las barreras cognitivas y conductuales de un alumnado, por otro lado, poco

acostumbrado a trabajar bajo dichos preceptos. Ahora bien, los resultados no fueron para nada decepcionantes. Todo lo contrario. Vimos a un alumnado participativo y que, por lo general, se sentía cómodo y motivado a la hora de tratar con los contenidos impartidos. Esto nos anima, desde luego, a seguir por este camino y a profundizar, en la medida de lo posible, en una metodología que haga de la historia un espacio para la reflexión, el debate y el desarrollo del pensamiento social.

Entrando ya en la unidad didáctica (Anexo I), si bien es cierto que la que tocaba desarrollar no era nuestra preferida, fue agradable comprobar cómo, pese a ello, pudimos trabajar aspectos como la causalidad histórica y multifactorial, debatir sobre realidades actuales con un trasfondo histórico, así como reflexionar e interpretar aspectos relacionados con el pensamiento social y crítico. En este sentido, corroboro todo lo dicho con anterioridad. Y es que, pese a estar más interesado y haber trabajado más en profundidad la época contemporánea, la unidad didáctica de *Roma, de República a Imperio*, me dio toda una serie de herramientas y realidades en las que indagar a partir de la metodología propuesta.

De todos modos, pude comprobar de primera mano las dificultades inherentes a este tipo de enfoque. En primer lugar, cometí el error de sobreestimar las capacidades del alumnado, en la medida en que quise iniciar debates sobre determinados temas en los que, probablemente, nunca se habrían detenido a pensar. Ahora bien, lo veo desde la parte positiva, teniendo en cuenta que, de alguna manera, dejé una pequeña semilla que con trabajo podría germinar en un futuro no muy lejano. Por otro lado, me quede con la sensación de haber desarrollado clases excesivamente magistrales pecando, precisamente, de esa misma ingenuidad teniendo que repetir en muchas ocasiones cadenas causales que, pensábamos, habíamos reducido al máximo para su comprensión.

Por todo ello, he creído consecuente elegir la propia unidad didáctica, en la medida en que en ella se pueden observar varios de los elementos antes descritos, tanto en sus errores como en sus aciertos. En ella se podrán ver los intentos por acercar los contenidos al alumnado de una manera atractiva y motivadora a través de las nuevas tecnologías, la búsqueda de un espacio de reflexión en torno a cuestiones relacionadas con la formación ciudadana y del pensamiento social o el trabajo con metodologías propias del método histórico desde una perspectiva constructivista. Precisamente, una de ellas fue el trabajo en profundidad de un concepto sobre el que trabajar a partir de tres dimensiones su contenido y significado (Anexo II). Esas tres dimensiones se basaban fundamentalmente en tres de los aspectos que creo fundamentales en la disciplina histórica y que he venido analizando a lo largo del trabajo. En primer lugar, estudiaríamos la esclavitud como un fenómeno fundamental de la sociedad romana, que nos permitiría comprender parte del funcionamiento social y económico de la cultura romana, atendiendo también a su trascendencia cultural a partir de la que trabajaremos ciertas nociones relacionadas con la empatía histórica. Por otro lado, relacionaríamos dicho fenómeno con la actualidad, atendiendo a la idea de la historicidad de aquél y tratando de reflexionar en torno a las causas y consecuencias de la esclavitud moderna como medio para generar una visión alternativa y crítica de la realidad. Por último, intentaríamos generar un debate en torno a este último asunto, apostando por la interacción como medio para un aprendizaje que vaya más allá de los contenidos y afronte cuestiones como la expresión y la comunicación oral para el desenvolvimiento en la vida fuera del aula.

Como ya he dicho, los resultados fueron satisfactorios, algo en lo que, como he señalado, tuvo como elementos favorecedores la situación social y económica del centro, lo cual me habría ayudado a plantear cuestiones con una cierta profundidad, o el propio clima del aula generado por el tutor, algo que, sin lugar a dudas, facilitó enormemente la relación con el alumno y que éste se sintiese cómodo para dialogar y participar. Si hay aciertos en las metodologías propuestas no es nuestra responsabilidad valorarlo, aunque desde luego los reconocemos, del mismo modo que reconocemos nuestros errores, los cuales iremos exponiendo más detalladamente a continuación, de tal modo que este trabajo sirva como una primera hoja de ruta para nuestra formación como docentes.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA EN TORNO A LOS PROYECTOS SELECCIONADOS.

Una vez justificado el por qué de la elección de dichos proyectos, pasaré a realizar una reflexión en profundidad en torno al desarrollo de los mismos, a los propósitos y objetivos que se les asignó, así como a posibles errores que haya podido encontrar una vez he reflexionado tras su puesta en práctica. Al fin y al cabo, es esta reflexión la que hace que podamos seguir creciendo como docentes. Un proyecto didáctico no acaba con su puesta en práctica en el aula. Todo lo contrario. Podríamos decir que aún queda medio camino por recorrer para poder extraer conclusiones de ellas y futuras mejoras que corresponde al trabajo en solitario del profesor. De todos modos, estas lecciones extraídas no han de quedar en el escritorio del profesor. Como bien afirma Joan Pagès, uno de los medios para poder avanzar en la propia didáctica de la Historia y en la mejora de sus métodos de enseñanza y aprendizaje ha de ser la comunicación y puesta en conjunto de las conclusiones analizadas en cada uno de los proyectos. El intercambio de experiencias, la cooperación y la búsqueda de problemas en conjunto es una de las propuestas que sugiere como vía para el enriquecimiento en la formación de los profesores, tanto entre profesores de instituto, como entre éstos y los profesores e investigadores universitarios²⁸.

En esta parte no vamos a realizar una comparativa entre los dos proyectos. Como ya hemos dicho, el proyecto de innovación está inserto en la propia unidad didáctica, siendo aquél una de las vías por las que quisimos explorar una metodología en la enseñanza de la Historia que fuese coherente con lo dicho en la primera parte del trabajo. Y es que me propuse la unidad didáctica como un campo de prueba en que ir trabajando una Historia que trascendiese la información descriptiva para adentrarnos, en lo posible, en situaciones que requiriesen una reflexión por parte del alumnado. Llegados a este punto, he de recordar que la unidad didáctica, *Roma, de República a Imperio*, corresponde a la asignatura de Ciencias Sociales de 1º de ESO, un curso en el que el alumnado está comenzando a desarrollar el pensamiento formal, aquel capaz de plantearse conceptos abstractos, así como las relaciones entre unas realidades y otras,

²⁸ PAGÈS (2004), pp. 161-171

fundamental para comprender las cadenas causales e interpretativas propias de la disciplina histórica. Desde un principio contamos con este hándicap, si bien es cierto que propusimos unos contenidos adaptados a las capacidades y necesidades del alumnado, intentando construir explicaciones aproximativas en forma de “imágenes virtuales”, que vendrían a ser, según Xavier Hernández, representaciones lo más fidedignas y comprensibles que puedan ser, y que acuerden «con el conocimiento establecido por las ciencias referentes»²⁹. Al fin y al cabo, esta idea vendría a definir la propia noción de relato histórico, teniendo en cuenta que éste no deja de ser producto de una época y de los marcos culturales e ideológicos del historiador. En el ámbito educativo, trabajando con alumnos que aún no han desarrollado el pensamiento formal, a dichos marcos que condicionan dicho relato, hemos de añadir la necesidad de adaptar éste a los marcos cognitivos de aquéllos.

Así pues, la propia unidad didáctica se construyó en torno a lo que aparecía en el libro de texto³⁰, atendiendo a una serie de preguntas que iban a estructurar y delimitar los contenidos dados en clase. Estas preguntas articularían el desarrollo de la unidad didáctica, de tal manera que los alumnos puedan aprehender la historia a partir de una serie de interrogantes que son, a fin de cuentas, la herramienta básica para el aprendizaje del pasado y, por supuesto, para la lectura de la realidad. A cada sesión le correspondería una pregunta, siguiendo criterios cronológicos e interpretativos de la historia de Roma, reflexionando en torno a su nacimiento, su declive y final, así como sobre algunos de los cambios sociopolíticos más trascendentes habidos durante su historia y algunos aspectos del funcionamiento de su economía y la mentalidad de la época. Por último, comentar que estas preguntas serían las que serían evaluadas en el examen sobre la unidad didáctica, sobre el cual hablaremos más adelante cuando profundicemos en las herramientas de evaluación de la propia unidad didáctica.

Respecto al libro de texto, hemos de reconocer que estructuraba una unidad didáctica coherente, bien estructurada en torno a cuestiones políticas y sociales sobre las que se invitaba al debate y con trabajo de fuentes primarias. Como ya hemos dicho, mantuvimos, de alguna manera, la estructura y los temas planteados por el libro de texto, de tal modo que los alumnos tuviesen una mayor facilidad para estudiar los contenidos dados en clase. Ahora bien, había aspectos sobre los que era necesaria una revisión, teniendo en cuenta que su exposición, creemos, no basta para que haya un aprendizaje efectivo por parte del alumnado si éste se basa únicamente en su exposición y posterior memorización. Debido a ello, además de la actividad de innovación, propusimos una experiencia de trabajo cooperativo con una metodología constructivista para explicar la caída del Imperio Romano, de tal modo que pudiésemos elaborar una cadena causal a partir de dicho fenómeno sin caer en una mera exposición de éste por nuestra parte. Esto habría generado un distanciamiento con el alumnado al ser un acontecimiento complejo con demasiadas realidades y relaciones entre ellas como para ser explicado en una sola sesión.

A lo largo del trabajo hemos ido incidiendo en la importancia del paradigma constructivista para una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la

²⁹ HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2000) “Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las Ciencias Sociales” en *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 24, pp. 19-32.

³⁰ A. ALBET MAS, D. BOSH MESTRES, C. GARCÍA RUÍZ, N. GONZÁLEZ-MONFORT, M. GARCÍA SEBASTIÁN Y C. GATELL ARIMONT (2015) *Geografía e Historia 1.2*, Vicens Vives

historia. Paralelamente, hemos señalado los defectos de un método que, según autores como Santisteban, palidece de una puesta en práctica efectiva en el aula. En esto mismo coincide Mario Carretero, quien corrobora, contrariamente a lo que se suele hacer, que el constructivismo no es sino un «punto de partido para el estudio de los problemas de desarrollo y el aprendizaje»³¹, llegando a decir, algo con lo que estamos de acuerdo, que se debe ir «más allá de ofrecer elegantes cuadros y modelos con hermosas palabras dentro y sea realmente un instrumento de la práctica relativa a la educación escolar»³². Por tanto, debemos enfatizar la comprensión, pero sin dejar a un lado el trabajo sobre el que debe construirse y afianzarse aquélla y su ejercitación, tal y como propone el propio Carretero.

En este sentido, y partiendo de estos supuestos, creemos que la experiencia realizada en torno a la caída del Imperio Romano de Occidente se puede considerar una pequeña y humilde contribución a hacer del constructivismo una práctica real en el aula. De este modo, la idea partió de que fuesen los propios alumnos quienes construyesen la cadena causal que explicaría dicho acontecimiento, siempre teniendo en cuenta que no sería más que una “imagen virtual” que hiciese accesible y comprensible no sólo el fenómeno, sino la propia noción de causalidad histórica. Y es que ir desarrollando este tipo de razonamiento es fundamental para que el alumnado comience a explicar históricamente, una competencia que según Jesús Domínguez es la más relacionada con el conocimiento de la historia, pues a través de él, podrán «explicar un hecho concreto del pasado o del presente no estudiado expresamente con anterioridad»³³. Así pues, y siguiendo con las destrezas cognitivas de la explicación causal en historia planteadas por este autor, partimos de que las causas y las consecuencias se dan ya identificadas, sin profundizar en su clasificación, dado el nivel cognitivo de alumnos de 12 y 13 años. Del mismo modo ocurría con el desarrollo de contrafacticos, los cuales, si bien son un estímulo para la imaginación y la capacidad creativa³⁴, eran difícilmente realizables dado que antes se debe comprender el modo en que se construye lo que lo que realmente ocurrió para poder elaborar relatos alternativos en torno a una serie de posibilidades. Lo que sí trabajamos fue el análisis del orden, de sus conexiones y de las consecuencias de éstas, que se convertirían en causas de otros factores coetáneos en el tiempo, de tal modo que pudiesen comprender la noción de coexistencia y simultaneidad de fenómenos a lo largo del tiempo, como bien podíamos hacer con la presencia y la presión de los pueblos bárbaros a medida que el Imperio entra en crisis interna. A través del ordenamiento de las causas y consecuencias los propios alumnos construían una secuenciación lógica y coherente que explicaba el fenómeno de la caída del Imperio Romano. Todo ello se realizó en equipo, de tal forma que pudiesen trabajar cooperativamente y a partir del diálogo, con la idea de hacer de la historia un trabajo en el que no sólo había que leer y memorizar, sino también dialogar y debatir entre “colegas” para poder construir una interpretación científica del pasado.

Así pues, la actividad supone una profundización en ciertos métodos propios del historiador, como el debate y la explicación causal, así como un reconocimiento del carácter narrativo de la historia. Al fin y al cabo, la narración ofrece «un orden

³¹ CARRETERO, Mario (1996) “Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja” en *Anuario de Psicología*, nº 96, p. 184

³² *Ibidem*, p. 185

³³ DOMÍNGUEZ, Jesús (2016) “Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas” en *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº82, p. 47

³⁴ SANTISTEBAN (2010), p. 48

temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos»³⁵. Pero no sólo eso, también buscaba que una vez elaborado el relato, los alumnos y las alumnas fuesen capaces de transmitirlo de una manera atractiva, que llamase y mantuviese la atención de su público, de tal forma que trabajasen la expresión oral y la oratoria en público.

Este es un aspecto que quisimos trabajar más en profundidad, en la medida en que el debate, el diálogo y la interacción constructiva, y siguiendo con lo planteado hasta ahora, son herramientas para el desarrollo integral de las competencias social y ciudadana. De hecho, el debate es reivindicado por algunos autores como una herramienta fundamental en el crecimiento personal y social del alumnado. El desarrollo de las habilidades comunicativas no sólo contribuye a la mejora en la exposición con claridad de los conocimientos adquiridos, sino también sirve para aprender a argumentar y a refutar los de otros de una manera democrática y asertiva³⁶.

Para fomentar el debate y la participación del alumnado, traté de conectar temas del pasado romano con realidades presentes, haciendo ver que por mucha distancia que haya el estudio del pasado nos puede servir para la lectura y comprensión del presente. Y es que para preparar unos contenidos con una incidencia real en el alumno en el desarrollo de su pensamiento social, el profesor ha de saber, tal y como propone Carlos Muñoz Labraña,

contextualizar el conocimiento a enseñar con respecto a la realidad en que se desenvuelven cotidianamente sus estudiantes, considerando su propia temporalidad, espacialidad y contexto sociocultural³⁷

De este modo, el alumnado podrá sentirse partícipe de su sociedad y su tiempo, desarrollando en él un sentimiento de pertenencia a una realidad a la que, igual que en el pasado otros personajes, puede contribuir a desarrollar y cambiar. En este sentido, la unidad didáctica de Roma aportaba varias realidades desde las que entender mejor el presente. Un caso paradigmático es el de la romanización, concepto que si bien puede tener una cierta dificultad dado su carácter cultural y abstracto, puede llegar a ser mejor comprendido si se pone en perspectiva comparada con aspectos cotidianos de los propios estudiantes. Entender la romanización desde un enfoque que integre la globalización actual y la influencia de la cultura norteamericana en nuestros días, no sólo permite atender algunas dinámicas del mundo actual, sino también comprender mejor el propio concepto de romanización desde la propia cotidianeidad del alumnado. Así pues, pude explicar el modo en que las legiones romanas eran actores romanizadores en la misma medida en que los soldados norteamericanos de la base militar de Zaragoza extendieron la cultura norteamericana, sus gustos y su música por la ciudad. De hecho, esto me sirvió para reivindicar a Zaragoza como uno de los espacios musicales más importantes del territorio nacional, hoy en día muy representado en el hip hop, estilo de música típicamente norteamericano que tiene una de sus centros en España, precisamente, en la misma Zaragoza.

³⁵ *Ibidem*, p. 44

³⁶ QUIJANO, Daniel (2015) “El debate en la educación pública: un bien necesario. Experiencia en un instituto de enseñanza secundaria de Málaga” en *Clio. History and Teaching*, nº 41

³⁷ LABRAÑA (2016), p. 10

Otro de los aspectos en los que profundicé fue el de la ley de las XII Tablas como conquista histórica de los plebeyos durante los primeros años del período republicano. A partir de este hecho, iniciamos un debate sobre la importancia de las leyes escritas y su accesibilidad ya que esto es lo que evitaría que unos pocos pudiesen dictar las leyes según sus intereses, necesidades y caprichos. En este sentido, nombré la Constitución española de 1978, primero como ley fundacional de la democracia española en la que se recogen, igual que en la Ley de las XII Tablas, los deberes y derechos de los españoles, y como libro accesible a toda la ciudadanía. Y es que, no era tan importante que estuviesen escritas como que estuviesen expuestas a la vista de todos, lo cual es fundamental para la construcción de una ciudadanía consciente y con capacidad para defenderse de los posibles abusos de quienes ostentan el poder.

Otro ámbito en el que quise profundizar fue el de la situación de determinados sectores sociales dentro de la sociedad romana. Por un lado, planteé la realidad de las mujeres romanas, sujetos sin derechos políticos que nunca pudieron ejercer ningún cargo público, lo cual habla del machismo inherente a la sociedad romana. A partir de aquí, pudimos abrir la pregunta sobre el machismo en nuestros días, sobre las diferencias salariales y sobre los casos de asesinatos de mujeres a manos de sus parejas, lo cual no dejaba de demostrar las continuidades bajo diferentes formas de sistemas patriarcales en los que el hombre cuenta con una serie de privilegios que han de ser desnaturalizados y puestos en una perspectiva histórica y cultural. Y ahí está el asunto. Que los alumnos comiencen a ver ese tipo de datos no como algo natural, sino como un producto cultural que como todo puede y ha de ser cambiado para la mejora de la sociedad. Relacionado con todo esto, una alumna me dejó claro que no le gustaba la historia, porque en ella las mujeres siempre han estado subyugadas y sometidas, a lo que respondí que, precisamente, a través del estudio histórico podemos desmitificar esas ideas y que en la historia también hay referentes individuales y colectivos que nos enseñan que la lucha no es una cuestión del presente, sino que al igual que ella en otras épocas, otras mujeres habían expresado el mismo lamento que les habría llegado, en ocasiones, a combatir con determinación las desigualdades de género³⁸.

El otro sector social que contribuimos a visibilizar y sobre el que debatir fue el de los esclavos, personas sobre las que no queda ningún registro documental más que el de los propios amos que justificaban la esclavitud. Lo mismo que los millones de personas, especialmente mujeres y niños, que viven en condiciones laborales infrahumanas con salarios que no dan para ni siquiera cubrir las necesidades más básicas. Del mismo modo que con las mujeres, presentar la esclavitud como un fenómeno contemporáneo me ayudó a situarlo en una perspectiva histórica, dejando claras las continuidades entre un fenómeno y otro y presentando otros ejemplos históricos como la esclavitud en los EEUU hasta pasada la mitad del siglo XIX.

Esto nos permite entrar de lleno en la actividad de innovación (Anexo II). Ésta iba a tratar de explicar en profundidad y desde varias dimensiones el concepto de la esclavitud en Roma. Una de esas dimensiones fue, precisamente, la historicidad del fenómeno de la esclavitud que no podemos limitar a la Antigüedad, sino que debemos entenderla dentro de cada contexto en la que está presente. Hoy en día la debemos comprender en el contexto de la globalización económica, para lo cual hicimos que los alumnos y las alumnas observasen dónde se habían fabricado las zapatillas que llevaban

³⁸ Para un estudio sobre la presencia de perspectivas de género en los libros de texto de secundaria, RAUSELL GUILLOT, Helena (2015) “Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas de los manuales de historia de la E.S.O.” en *Clio. History and Teaching*, nº 41

puestas, haciendo una breve referencia a lo explicado la sesión anterior sobre la globalización. Muchas provenían, como era de esperar, del sudeste asiático, lo cual nos sirvió para visualizar un vídeo del programa *Salvados* sobre las consecuencias que no vemos de la moda *low cost*. Este enfoque invitaba a pensar en términos éticos, de tal manera que asumieran, en la medida de lo posible, una cierta responsabilidad en la realidad actual, incluso la que está a millones de kilómetros de ellos que, a día de hoy, no son nada si nos fijamos el origen y las condiciones en las que se han creado muchos de nuestros objetos de consumo. Dicha dimensión sería evaluada, de nuevo, por la participación en el debate, así como la perspectiva que cada alumno y alumna tomaba del asunto, lo cual nos sirvió para medir y calibrar el desarrollo de las competencias que pretendíamos trabajar. El resultado no fue del todo malo y observamos que si bien muchos no relacionaban su realidad con la de aquellas trabajadoras que aparecían en el reportaje, sí que mostraban empatía y criticaban y condenaban lo que había visto y escuchado.

Las otras dos dimensiones se inscribían en la época romana. Desde una de ellas se profundizó en la trascendencia económica de la esclavitud para la sociedad romana, hasta el punto de poner en evidencia que muchas de las construcciones que hoy vemos en Roma y en ciudades del antiguo imperio Romano fueron construidas, precisamente por esclavos. De esta manera, pretendí devolverle un protagonismo y una visibilidad, evidente en todos esos edificios, a los millones de esclavos que poblaron la antigua Roma. Por otro lado, esto servía como elemento para explicar, en cierto sentido, la economía romana y algunos de los aspectos de su sociedad.

De hecho, la otra dimensión profundizaba en la esclavitud como forma de relación social con componía una gran variedad de situaciones, pero en la que el amo es siempre propietario del esclavo. Partir de este enfoque permitía trabajar la empatía histórica, desde la perspectiva de que la historia es, en muchas ocasiones, «un viaje hacia lo extranjero, y en ocasiones hacia sociedades exóticas»³⁹. Comprender la esclavitud como lo hacían en Roma exigía poner al alumnado en la piel de aquellos romanos que justificaban la esclavitud como algo natural a toda sociedad, así como llegar a comprender que un esclavo en la época romana no era considerada una persona, sino que era tratada incluso legalmente como una propiedad.

Así pues, tomamos las palabras de Jesús Domínguez sobre la empatía histórica que la define como «la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado»⁴⁰. Ahora bien, para que haya un aprendizaje efectivo en esa línea, es necesario familiarizar al alumno con los contextos y marcos culturales que forman los pensamientos y que condicionan, de alguna manera, los comportamientos, las creencias y los valores de los sujetos históricos. Así pues, a partir de este enfoque incidimos mucho en los valores y la mentalidad de los romanos, repitiendo a lo largo de toda la sesión el modo en que comprendían la esclavitud aquéllos, para lo cual nos servimos de objetos y de ejemplos que comparaban un esclavo romano con una res de ganado. Al fin y al cabo, éste como aquél, no dejan de ser propiedades, que podían ser marcadas para su reconocimiento y evitar así que escapasen. También serviría para llegar a entender que no por ser esclavo debías estar maltratado, sino que las situaciones eran muy variadas, y es que como al

³⁹ HEYD, Michael: “Is there a future for the study of the past?” [Recurso electrónico visitado el 4 de junio de 2016 <http://cultureandhistory.revistas.csic.es/index.php/cultureandhistory/article/view/1/11>]

⁴⁰ DOMÍNGUEZ, Jesús (1986) “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía” en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, nº 34, p. 13

ganado, habría que alimentar y cuidar al esclavo o la esclava si se quería sacar un producto o un trabajo del mismo. Desde esta perspectiva explicamos la rebelión de Espartaco, como una rebelión contra esas propias ideas que reducían a los esclavos a animales, poniendo en evidencia la importancia en número de los esclavos que llegaron a poner en jaque a las legiones romanas en los últimos años de la República. Esto nos permitía relacionar la opresión con la rebelión y hacer ver cómo las personas corrientes, incluso aquellos esclavos que no eran considerados personas, podían ser protagonistas de su propio devenir y capaces de construir un capítulo en la Historia.

Por otro lado, para situar con mayor precisión la esclavitud romana, relacioné ésta con otras formas de esclavitud en la Antigüedad, especialmente en Grecia y Egipto, lo cual no sólo ayudaba a crear un contexto cultural de la época, sino también a realizar aprendizajes significativos atendiendo a las relaciones entre unas culturas y otras. Con ello, pretendía ofrecer una panorámica de la época de la Antigüedad que comprendiese no sólo momentos fundamentales de la época, sino también marcos de referencia que explicasen fenómenos como la esclavitud y determinados comportamientos que en nuestros días podrían parecernos extraños y hasta inimaginables. Las cuestiones en torno al aprendizaje significativo buscaban la participación del alumnado, de tal forma que fuesen recordando y reforzando los contenidos dados en otras unidades didácticas. Esto se puede ver como un factor motivador, en la medida en que el alumnado muestra mayor interés cuando va interiorizando determinadas ideas y conceptos en sus esquemas cognitivos. Precisamente, la idea es esa. Ir trabajando con ideas ya planteadas y que se fuesen consolidando a medida en que se avanza en el estudio de los contenidos de la asignatura, presentándola como un espacio en el que podemos relacionar unas realidades con otras para su mejor comprensión.

Respecto a los mecanismos para motivar al alumno, hemos ido señalando algunos aspectos como la comparativa de algunas realidades con el presente. También creemos fundamental el uso de un lenguaje adaptado que permita entender la realidad histórica de una manera más accesible y comprensible. Como parte de este lenguaje empleé elementos visuales y audiovisuales a lo largo de toda la unidad didáctica. Ya hemos visto, en relación a la esclavitud moderna, como el vídeo de *Salvados*, provocó un gran interés entre el alumnado a quien se le acercó un programa televisivo que, probablemente, habrían visto en casa. Partiendo de esta misma idea, de jugar con elementos cotidianos del propio alumnado, como la visibilización de la globalización y sus abusos a partir de sus zapatillas o de la música que escuchan en relación a la influencia norteamericana, utilicé algunos fragmentos de películas y de videojuegos para profundizar y consolidar determinados contenidos, como bien podía ser la romanización a partir de un fragmento de la película *Asterix y la Residencia de los Dioses*.

De hecho, en la presentación de la unidad didáctica durante la primera sesión expusé una serie de películas y cómics desde los cuales poder conocer la historia de Roma, dejando ver que la Historia no sólo puede ser aprehendida desde los libros, sino que hay una enorme cantidad de recursos desde los cuales acercarse al pasado. De hecho, muchos estudiantes habían entrado en contacto con el pasado romano a través de películas como *Gladiator* y de los cómics de *Asterix y Obelix*, lo cual me permitió, de algún modo, iniciar su aprendizaje partiendo de ciertas ideas implícitas. De hecho, esto es, según Gemma Tribo fundamental, y es que para

lograr que los alumnos integren significativamente nuevos conocimientos es necesario partir de sus ideas previas, o conocimiento vulgar, así el profesor puede plantear el conocimiento científico, buscando una conexión entre ambos o un puente cognitivo⁴¹

Es más, durante la explicación sobre el ejército romano visualizamos un video de un videojuego en el que se representaba el asedio de una ciudad por parte de las legiones romanas, viendo en ellas estrategias de guerra, así como otros componentes del ejército romano como su artillería. El uso didáctico de los videojuegos está en alza y, poco a poco, se va convirtiendo en un recurso que si se sabe emplear correctamente puede tener resultados muy beneficiosos. Debemos tener en cuenta que los estudiantes de ahora son lo que se conoce como “nativos digitales”, jóvenes que manejan desde muy pequeños este tipo de herramientas y lenguajes. En esta experiencia no pude explotar del todo esta idea, debido fundamentalmente a la falta de tiempo. Ahora bien, es una vía por la que, como docentes, deberemos transitar en un futuro para poder incrementar la motivación del alumno y trabajar contenidos desde plataformas interactivas en las que podamos desarrollar actividades destinadas a la resolución de problemas o plantear, incluso, alternativas a la Historia desde el propio videojuego⁴².

Por último, utilicé un vídeo sobre la introducción de una manada de lobos en el parque nacional de Yellowstone en EEUU para la actividad sobre la caída del Imperio Romano. Si bien esto no tenía ninguna relación con el contenido conceptual de la sesión, sí que lo tenía que ver con los procedimientos a trabajar. Y es que en el vídeo se puede ver con claridad una cadena causal que explicaba la incidencia de esta manada de lobos en dicho parque, hasta el punto de que debido a su presencia cambió incluso el curso de los ríos. Con ello, no sólo pretendíamos motivar con un vídeo sugerente y atractivo que invitaba a pensar en la serie de causas y consecuencias que había en todo aquel fenómeno, sino también contribuir, desde la clase de Historia, a valorar el espacio natural y a hacer entender como un mínimo cambio en éste puede traer consecuencias inesperadas y de gran importancia. Esto lo podríamos tratar de forma inversa, y comprobar como pequeñas acciones del ser humano contra la naturaleza pueden desencadenar, del mismo modo, consecuencias considerables pero de un carácter completamente distinto.

Así pues, podemos concluir que tanto la actividad de innovación, como la unidad didáctica, en la que estaría inscrita la primera, tienen bastantes aspectos en común. De hecho, la propia actividad de innovación no deja de ser un proyecto más dentro de la unidad didáctica, a lo largo de la cual hemos ido detallando una forma de entender la historia que fomente la reflexión y el pensamiento crítico, como partes fundamentales del desarrollo de las competencias social y ciudadana.

Ahora bien, debemos apuntar algunas carencias dentro de los dos proyectos. En ambas se echa en falta el trabajo con fuente primaria, si bien es cierto que dedicamos un pequeño análisis a un texto de Shakespeare sobre Julio César en el que se explicaban las razones de Bruto para matar a su padrino. Esto me ayudó a explicar la institución de la dictadura, inscribiéndola dentro de los conflictos que asolaron a la República en sus últimos años.

⁴¹ TRIBÓ, Gemma (1999), pp. 73-88

⁴² JIMÉNEZ, Rocío y CUENCA, M^a José (2015) “El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de Ciencias Sociales” en *Clio. History and History Teaching*, nº 41

En torno al fin de la República dediqué parte de una sesión a explicar aquellos conflictos y desequilibrios que supusieron el inicio de las guerras civiles y de las dictaduras que acabaron por hundir a la República en una crisis interna de la que no sobreviviría. A raíz de esta explicación nos hicimos conscientes del peso que en algunas de las sesiones estaba tomando, e iba a tomar, la explicación por parte del docente. Este es, probablemente, uno de los aspectos a trabajar más concienzudamente ya que, si bien promoví los debates y la participación del alumnado, las clases se abocaron, con demasiada frecuencia, hacia un modelo demasiado expositivo. Quizás quise abarcar demasiados contenidos para las cinco clases con las que contamos, si bien es cierto que la proyección de imágenes y videos, así como los debates y las actividades realizadas sirvieron como contrapeso a la unidireccionalidad de determinadas explicaciones.

Por otro lado, los debates fueron bastante enriquecedores y algunos alumnos y alumnas tuvieron intervenciones realmente buenas, así como preguntas sobre las que merecía la pena detenerse a pensar. Muchas de las cuestiones planteadas en los debates estaban encaminadas a que respondiesen ellos mismos a ciertas preguntas, pero no conseguí, en definitiva, una interacción suficiente entre el propio alumnado como para que se realizase un intercambio de ideas fluido y con conflictos. Tampoco debemos sorprendernos. Ya hemos comentado las limitaciones conceptuales y cognitivas de alumnos y alumnas de 12 y 13 años para el razonamiento histórico y el pensamiento social. Y es que, y ya para concluir, debemos tener en cuenta que aquél tiene unas características propias, que se basan en «explicaciones multicausales» en las que se debe tener en cuenta tanto la intencionalidad como la causalidad, algo que, incluso en algunos adultos tiende a resultar complicado⁴³.

En cuanto a la evaluación, desarrollamos varios instrumentos que iban a fundamentar una evaluación desde varias dimensiones. Así planteamos un examen que, como ya hemos dicho, tendría como preguntas dos de las cinco preguntas planteadas a partir de las cinco sesiones en que se estructuró la unidad didáctica. El examen fue el método que más peso tuvo, algo que en un futuro deberemos reducir ya que éste no deja de ser una prueba demasiado cerrada a un tiempo y un espacio muy determinado. Ahora bien, para no caer en un examen que fuese una mera repetición memorística de los contenidos dados en clase, quisimos trabajar en una de las preguntas de un modo distinto. Así pues, respecto a la pregunta sobre las causas de la caída del Imperio Romano, dejamos en el examen que llevasen el folio trabajado en clase. De este modo, buscábamos, igual que habíamos hecho con la exposición grupal, que esta pregunta se desarrollase tanto a partir de la cadena causal bien ordenada, como a partir de la exposición de un relato que resultase atractivo y sugerente. De hecho, antes del examen les expuse que ese iba a ser el criterio principal para calificar dicha pregunta, atendiendo, por tanto, a la expresión escrita, tan fundamental para el trabajo histórico. Tanto para la expresión oral en la exposición en el aula, como para la expresión escrita en el examen utilizamos una rúbrica evaluadora, una herramienta que es fundamental para poder realizar una evaluación correcta y justa.

Por otro lado, quise plantear una evaluación en cierto sentido formativa a partir de la elaboración de un trabajo individual que profundizase en alguno de los aspectos de la sociedad romana vistos en clase, especialmente aquellos que permitiesen entender la influencia de aquélla en nuestros días. En este sentido, buscaba, junto a mi compañero

⁴³ CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita (1993), p.164

Mario Gutiérrez quien trabajo la unidad didáctica de Grecia y con quien compartí las prácticas y los métodos de evaluación, que trabajasen por ellos mismos aspectos que explicasen la importancia de la historia clásica y la enorme influencia que tuvo ésta en la formación de la cultura europea y occidental.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

A lo largo del trabajo hemos reflexionado sobre la relación entre Historia y docencia, apostando por una enseñanza en la que se prime los aspectos procedimentales, sin descuidar los contenidos conceptuales, apostando por una metodología constructiva mediante proyectos con una incidencia real y efectiva en el aprendizaje del alumnado, que ha de buscar, necesariamente, la educación social y ciudadana. Para ello, hemos de utilizar una gran cantidad de recursos y de muy variada naturaleza, desde la explicación docente que invite a la reflexión y la participación del alumnado, hasta modelos en los que éstos sean los protagonistas de su propio aprendizaje. En todo esto, el profesor ha de saber seleccionar modelos y propuestas, para un espacio y un tiempo determinado. Es completamente necesario realizar, antes de cada curso, hasta diríamos antes de cada unidad didáctica un itinerario didáctico que facilite nuestra labor. En este sentido, retomamos a Marc Bloch, cuyas palabras, si bien hacen referencia al trabajo con fuentes históricas, nos vienen como anillo al dedo para poder justificar la necesidad de dicho itinerario:

Por supuesto, esa selección racional de preguntas tiene que ser sumamente flexible, susceptible de recoger a lo largo del camino una multitud de elementos nuevos y abrirse a todas las sorpresas, tal como un imán que desde el comienzo atrae las limaduras del documento. El explorador sabe de antemano que no seguirá punto por punto el itinerario que se había fijado. Sin embargo, de no tenerlo, correrá el riesgo de errar eternamente a la ventura⁴⁴.

De eso se trata. Plantear un itinerario lo suficientemente flexible como para poder abrirse a las vicisitudes y características de la realidad de cada aula y de cada centro. Una vez realizado el recorrido planteado, deberemos rehacerlo para poder extraer las conclusiones necesarias que nos sirvan para aprender de las diferentes experiencias y de las lecciones que nos han aportado cada una de ellas. Aquí queda reflejada la competencia *Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro*. De alguna manera, este trabajo no deja de ser una reflexión en torno a nuestra idea de lo que significa ser profesor, sobre el modelo de profesor que

⁴⁴ BLOCH, Marc (2001) p.87

queremos ser, pero también una revisión de los proyectos planteados en nuestra primera experiencia docente, una revisión, en definitiva, de nuestro recorrido a lo largo del año.

Y es que, tal como hemos comentado en la introducción, el máster ha servido, fundamentalmente, para entrar en contacto con la profesión docente desde una perspectiva profesionalizadora, acercándonos a las múltiples dimensiones que han ido aportando las ciencias de la educación a la labor docente, atendiendo tanto a sus compromisos como a sus responsabilidades y campos de actuación que si bien se reduce al ámbito escolar, deben ir encaminados hacia el desarrollo integral de la persona. En este sentido, pasaremos ahora a desarrollar las competencias adquiridas en el máster, que analizaremos a partir de lo visto a lo largo del trabajo y de las realidades trabajadas en las asignaturas del máster.

Las diferentes estancias en el centro han servido para desarrollar la primera de las competencias (*Integrarse en la profesión docente, comprendido su marco legal e institucional, su situación y retos de la sociedad actual y los contextos sociales que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades*) en la medida en que en el *Practicum I* pudimos trabajar con la documentación del centro, analizando en profundidad uno de los documentos, en nuestro caso el Plan de Convivencia del Centro el cual se sitúa dentro del marco establecido por el Real Decreto 73/2011 del 22 de marzo del Gobierno de Aragón y la Ley 8/2012 13 de diciembre. Escogimos este documento por nuestro interés en conocer como se gestionan, al menos sobre el papel, las relaciones entre profesorado y alumnado y los modos de resolver posibles conflictos. En este sentido, quedaban claros unos objetivos que pretenden desarrollar una serie de comportamientos adecuados para una convivencia óptima en la que, como en todas relaciones humanas, van a existir divergencias y conflictos que han de ser tratados y resueltos de la mejor manera posible, es decir, a través del diálogo y de manera democrática.

Por otro lado, y cumpliendo aspectos de esa primera competencia en torno a los contextos en que se desarrolla la acción docente, el máster nos ha permitido profundizar en los problemas actuales a los que se enfrenta el sistema educativo, el cual ha de ser, a todas luces, una herramienta para la integración social y ha de ir encaminado necesariamente hacia la igualdad de oportunidades. Por nuestra parte, en la asignatura de *Interacción y convivencia en el aula*, tuvimos la oportunidad de adentrarnos en el problema del absentismo escolar, realidad de la que, como hemos visto, España ocupa un puesto de dudoso privilegio. Este problema ha ido tomando una mayor significación social⁴⁵, a medida que aumentaba la concienciación en torno a la democratización y la universalización del propio sistema educativo. Ahora bien, como pudimos comprobar, seguían dominando unas lecturas demasiado deterministas que reducían su interpretación al ámbito social y cultural de los propios alumnos absentistas. Comprobamos con cierta perplejidad el modo en que aquellas lecturas situaban a la escuela como un agente neutro y sin capacidad alguna para cambiar determinadas situaciones sociales y culturales, partiendo de las conocidas como *teorías del hándicap*⁴⁶. Este tipo de ideas son el sustrato de la construcción de una serie de

⁴⁵ GARCÍA GRACIA Maribel. (2013) *Absentismo y abandono escolar*, Madrid: Editorial Síntesis

⁴⁶ LIPTON, Aaron (1962) "Cultural Deprivation" *The Journal of Educational Sociology*, Vol, 31, nº1, pp, 17-19

estereotipos de cara a la opinión pública sobre determinados sectores de la sociedad a los que se les culpa de no salir adelante o de mantener unos bajos niveles culturales. En los últimos años ha tenido una gran repercusión la publicación del libro *Chavs* de Owen Jones⁴⁷, donde analiza la construcción demonizante de la clase obrera por parte de las élites culturales y los medios de comunicación británicos, siendo los adolescentes uno de los blancos favoritos de sus ataques, como medio de justificar, de algún modo, el aumento de las desigualdades. En España tenemos a nuestros *canis*, una imagen construida socialmente de un sector de adolescentes asociados a la delincuencia, a la falta de perspectivas de futuro y a la desescolarización. En este sentido, observamos una patologización de todos aquellos que no se insertan dentro de los cánones de lo que debería ser un adolescente sano, escolarizado y con futuro. Pues bien, este tipo de ideas se pueden observar en muchos estudios e investigaciones, pero también en profesores y otros equipos sociales, cuando hacen una lectura del absentismo y del alumno absentista. Tal como plantea Maryse Esterle a la hora de criticar estas interpretaciones:

Los alumnos están paradójicamente considerados como inmaduros y a la vez responsables de su situación, puesto que sólo hace falta que tomen la decisión de “ponerse a trabajar”. Si no lo hacen, es porque no lo quieren, no que no pueden, por causa de carencias fundamentales para el proceso de aprendizaje [...] Así se protege el “núcleo duro cultural” de la cultura profesional de la enseñanza: las relaciones en clase y las prácticas pedagógicas de los profesores⁴⁸

Nuestra propuesta fue encaminada, sin embargo, hacia la responsabilidad de los centros y de los profesores en el deterioro o la mejora de las situaciones de absentismo, cuyo fenómeno implica una gran variedad de realidades que han de ser afrontadas individualmente. En este sentido, aprendimos que la escuela, lejos de ser agentes neutros o meros reproductores del orden social y cultural de las clases dominantes, como venían a decir Bourdieu y Passeron⁴⁹, son espacios en los que podemos confrontar determinadas realidades como la del absentismo, haciendo hincapié en didácticas motivadoras y que aboguen por la integración y la inclusión de aquellos alumnos y alumnas con más probabilidades sociales y económicas de terminar abandonando los estudios, facilitando «un ambiente escolar positivo con relaciones adultos-alumnos en las que éstos se sientan cuidados y valorados»⁵⁰.

Así pues, el centro y el profesorado tienen una responsabilidad para con la mejora de las situaciones de sus alumnos en el ámbito educativo, espacio desde el que se puede trabajar con mayor efectividad para la construcción de un futuro y la realización personal. Entendemos pues que, siguiendo con la segunda competencia del máster (*Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al*

⁴⁷ JONES, Owen (2012) *Chavs. La demonización de la clase obrera*, Madrid: Capitan Swing

⁴⁸ ESTERLE HEDIBEL, Maryse (2005). “Prevención y tratamiento del absentismo y la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar” en *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, nº 1, p. 900

⁴⁹ BOURDIEU Pierre y PASSERON Jean-Claude (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Editorial Laia

⁵⁰ GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María Teresa (2006) “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa” en *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, nº 1, p. 8

desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares) al igual que abogamos por una asignatura de Historia en la que el alumnado se sienta partícipe y motivado, debemos extender esta consideración al resto de la educación, entendiendo que se deberían construir proyectos educativos en el que se logre una verdadera educación de calidad que forme personas y ciudadanos, y no se reduzca a una serie de contenidos que por sí solos, tal y como hemos venido defendiendo en relación a la Historia, sirven para más bien poco.

Así pues, y siguiendo con la segunda competencia, una formación integral debe afrontar aspectos que vayan más allá de contenidos, intentando entrar en procedimientos y actitudes. En ello ha ido tomando cada vez mayor importancia la educación emocional. Respecto a este tema, la asignatura de María Pilar Teruel Moreno, nos abrió la puerta de la trascendencia que han de tener los aspectos emocionales en la educación de las personas. Lejos de ser un aspecto trivial, determinadas situaciones propias de la sociedad moderna que afectan cada vez más a los adolescentes, como pueden ser la drogodependencia, los trastornos alimenticios o la ansiedad y el estrés social, exigen una aproximación desde la psicología y las emociones, algo en lo que el profesorado debe estar medianamente formado si quiere afrontar las realidades descritas con una serie de herramientas para su mejor gestión. Pero no sólo eso, el profesor debería intentar comprender las percepciones del alumnado, construyendo así un clima de confianza y seguridad en el que el alumno o la alumna pueda desenvolverse con mayor facilidad. Tal y como nos repetía aquella profesora, es necesario alfabetizar en las emociones, hasta el punto de que podemos llegar a afirmar que las escuelas no lograrán sus objetivos más importantes de preparar al alumnado para la vida fuera de la escuela hasta que no haya una mayor concienciación al respecto de las emociones. En esto hemos visto como en la asignatura de Historia podíamos trabajarlo a partir del debate, de tal forma que se desarrollase una mejora de la expresión oral perdiendo el miedo a hablar en público, evitando así posibles frustraciones o complejos.

Y es que el mundo de la adolescencia es sumamente complicado. La psicología y la psicología cognitiva nos ha enseñado que la adolescencia, sin ser necesariamente un período de crisis, es un momento de cambio, de transición de la vida del niño a la del adulto. Todos los cambios a nivel corporal, como cognitivos, son en ocasiones difícilmente asimilables, en un momento en que se comienza a desarrollar el pensamiento formal y la propia idea que tiene uno de sí mismo, es decir, se va construyendo su identidad tanto individual como en el grupo. Esto tiene consecuencias en el ámbito educativo, pues al igual que con las emociones o con determinadas situaciones socioeconómicas y culturales, hemos de entender como profesores el momento por el que atraviesan los alumnos y las alumnas para poder llegar a establecer unas relaciones de confianza y de respeto mutuo. Nuestra experiencia con nuestro tutor de centro, Pedro, tal y como hemos dicho, nos sirvió para comprobar el modo en que ese tipo de relaciones generaban un clima en el aula enormemente positivo y que incidía en el buen funcionamiento de la clase, y por supuesto en sus resultados. Ese clima facilitó enormemente nuestro trabajo en el aula y el desarrollo de la unidad didáctica, así como la participación del alumnado el cual, por lo general, no tenía problemas para preguntar libremente o hacer comentarios a lo explicado en clase.

Respecto a la didáctica hemos ido comprobando la importancia de generar no sólo un buen clima o unas relaciones positivas, sino también unos métodos que susciten la reflexión y el trabajo participativo y colaborativo del alumnado. Esto juega a favor de la motivación de éste, siendo estas herramientas perfectas para tratar problemas estudiados como el del absentismo escolar. Ofrecer unos conocimientos actualizados, que se relacionen con el presente y tengan en cuenta los lenguajes, capacidades y necesidades de los estudiantes es fundamental, que hemos ido viendo a través de la reflexión en torno a la unidad didáctica y el proyecto de investigación, se complementa con la cuarta competencia (*Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia*). De hecho, si el absentismo ha ido tomando significación social a medida que se ha universalizado la educación, esto mismo es el causante de la reflexión en torno a los métodos empleados por el profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las asignaturas. Como bien dice Joan Pagès, la preocupación respecto a asuntos como el del fracaso escolar provocó la aparición de abundante literatura e investigaciones en torno a las condiciones y los obstáculos del aprendizaje, así como a los procedimientos para poder superarlos. Las didácticas específicas surgen pues de «reflexión y el análisis del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares», es decir, «surgen de los problemas de la práctica»⁵¹. Esto vendría a corroborar lo dicho a lo largo del trabajo y que vendría a ser la razón del mismo. La reflexión acerca de los métodos empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una de las partes fundamentales para la mejora en competencias y habilidades de los propios docentes.

Ahora bien, dicho aprendizaje no debería estar reducido al ámbito personal o disciplinar, también debería abogarse por una formación continua y permanente del profesorado desde ámbitos institucionales o de los propios centros que no se reduzca, como han denunciado algunos autores, a una mera adaptación a los continuos cambios de leyes que sufre la educación⁵², como bien podemos comprobar en nuestro país. Lejos de todo eso, vivimos en una sociedad en cambio, un período de renovación tecnológica a la que, nosotros como docentes, debemos contribuir para su entendimiento. Y es que si no nos colocamos ante los cambios, los desarrollos y las demandas del presente, de qué modo podremos desarrollar unos métodos acordes al mismo.

En este sentido, la Historia es un espacio que se presta mucho a ello. Hace falta una renovación en los métodos y en la propia concepción de su planteamiento, ya que se sigue empleando desde una perspectiva nacional como forma de construir una identidad afín a la misma. Si bien esta idea es más bien propia del siglo XIX, no ha dejado de tener vigencia desde entonces, llegando incluso a ser ahora una perspectiva que parece dominar los planes de estudio de historia de no pocos países. En España hemos visto como la LOMCE ha vuelto a colocar el debate sobre la mesa, con una excesiva carga de contenidos y sus famosas reválidas que limitan mucho la propia iniciativa del profesor.

⁵¹ PAGÈS, Joan (2000) “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 24

⁵² VANISCOTTE, Francine (1998) “La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa de mañana” en *Revista de Educación*, nº 371, p 85

No obstante, este tipo de planteamientos, como venimos diciendo, no son nuevos y se han mantenido a la hora de tratar determinados acontecimientos y períodos históricos. Una muestra clara de ello es el de la transición española a la democracia, en la que ha dominado, tradicionalmente, un relato positivista y acomodaticio en el que los grandes personajes dominan sobre las movilizaciones sociales para convertirse en verdaderos héroes nacionales, constituyendo un período que se inscribe en una especie de tiempo mítico cuya máxima expresión sería ese discurso modélico de la transición. Merece la pena recordar las palabras del clásico estudio sobre la memoria de la guerra civil de Paloma Aguilar Fernández,

Las memorias más susceptibles de ser retenidas por la comunidad suelen ser tanto las heroicas como las trágicas; tanto las que evocan mitos fundacionales de los países (por ejemplo, las guerras de independencia), como los momentos de grave ruptura de la identidad nacional (por ejemplo, las guerras civiles). Unos y otros acontecimientos suelen ser objeto de intentos de elaboración mítica por parte del Estado y también por parte de los propios protagonistas⁵³

Así pues, si la guerra civil fue el acontecimiento fundacional del régimen franquista, construyendo en torno a ella un relato heroico en el que el propio régimen y sus protagonistas se consideraban salvadores de España, la nueva democracia española se fundamentaría en un relato de la transición que ya desde los años ochenta se erigiría como modelo de transición política a nivel internacional y como guardián de los nuevos valores que presidían la nueva política española, el consenso y la moderación. Podríamos decir que desde entonces estamos ante un caso de construcción e imposición de una memoria, la cual, por su propio carácter fundacional y referencial, no deja lugar a crítica pues «coloca a quien la formula en una posición muy incómoda, cuando no se expone a ser señalado como militante de una supuesta grey satánica negacionista de la españolidad más genuina»⁵⁴. Todo ello nos sitúa ante una lectura del pasado que viene a conmemorar el presente y a negar toda alternativa que pudo haber en aquél, imponiendo no sólo un relato, sino también una manera de entender la política, en la que las movilizaciones sociales quedan relegadas a un plano muy secundario, cuando no olvidadas, de los cambios políticos y sociales que vivió el país en aquellos años⁵⁵. De hecho, esto es especialmente visible cuando en momentos de incertidumbre como el que vivimos desde hace unos años, la transición vuelve como espejo en el que mirarse y con el que afrontar los problemas del presente. Podemos afirmar que esa memoria que recurre a la madurez, la moderación y el consenso, tiene unos claros fines políticos apelando a un determinado tipo de comportamientos y manera de entender la política. Un claro ejemplo de ello un artículo de Gregorio Marañón publicado en *El País* en

⁵³ AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (1996) *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Madrid: Alianza, p.356

⁵⁴ ORTIZ HERAS, Manuel (2011) “Nuevos y viejos discursos de la transición. La nostalgia por el consenso” en *Historia Contemporánea*, 44, p. 340

⁵⁵ Para las nuevas interpretaciones de la transición que ponen en valor y el protagonismo principal en las grandes movilizaciones sociales de los años 70, YSAS, Pere (2011) “Movilización y desmovilización obrera. Del franquismo a la democracia” en TEBAR, Javier: *El movimiento obrero en la gran ciudad: de la movilización sociopolítica a la crisis económica*, Barcelona: El Viejo Topo, pp.273-297

2011, en el que, en una clara crítica a los llamados “indignados” de por aquel entonces, llega a decir,

El camino de la Transición respondía ciertamente a un espíritu muy distinto al de los indignados. La indignación, la ira, la cólera, son reacciones emocionales, a veces justificadas, incluso necesarias, pero con ellas no se construye nada. Se puede estar indignado, pero no serlo

Y continúa

En todo caso, con melancolía, pesimismo e indignación no podremos resolver los inmensos retos y problemas que nos amenazan en esta hora, y de ahí que convenga mirar un instante hacia atrás para recordar cómo cristalizó aquel impulso cívico que en 1977 permitió escribir las mejores páginas de nuestra historia contemporánea⁵⁶

Así pues, se rescata una democracia que se construyó no en las calles, sino en los salones y reuniones privadas de prohombres representantes del entendimiento y la concordia que supieron destejer cuarenta años de dictadura evitando previsibles fracturas que hubieran abocado al país a nuevos conflictos y, en el peor de los casos y atendiendo al ruido de sables y al terrorismo muy presentes por aquel entonces, a una nueva guerra civil.

Esa visión canónica y modélica es la que se visibiliza, por lo general, en la mayoría de los libros de texto y de centros educativos. Aquel relato, por eso lo ponemos en evidencia, supone una lectura diametralmente opuesta a los presupuestos que hemos venido defendiendo a lo largo del trabajo sobre la enseñanza de la Historia. En él la reflexión crítica deja paso a la conmemoración y el protagonismo de los sujetos colectivos y de las personas corrientes a la de los grandes personajes. Además, si bien la moderación y el consenso han de ser valores políticos que deben presidir la actividad política, no podemos olvidar que el conflicto y la lucha en las calles es otra forma de actividad política cuando los que ostentan el poder cierran las puertas al diálogo e imponen, ajenos a los intereses y necesidades de la sociedad, unas decisiones que afectan, precisamente, a la mayoría de aquélla. En este caso, la transición debería leerse en términos de conquista, de lucha desde debajo de personas corrientes y organizadas que fueron desgastando los cimientos de la dictadura, hasta el punto de hacerla de muerte y que durante la transición hicieron posible ampliar los márgenes de una reforma que se convirtió en ruptura gracias a sus acciones. Por mucho que le pese a Gregorio Marañón, la ira y la indignación también presidieron la transición española y, de algún modo, aquellos sentimientos fueron correas de transmisión que encaminaron el cambio político hacia la construcción de una democracia constitucional que avanzó a pesar de las presiones y los recelos de ciertos sectores políticos y sociales provenientes del franquismo.

56 MARAÑÓN, Gregorio : “20-N, entre el vértigo y la esperanza”, *El País*, 25 de octubre de 2011

Así pues, como profesores de Historia debemos revisar ciertas lecturas de determinados acontecimientos, de tal forma que aquel pasado sirva para reflexionar, como en este caso, sobre la importancia de las movilizaciones sociales en la construcción de la democracia española. Esto permite situar el protagonismo en personas con las que fácilmente se puede identificar el alumnado, además de reflexionar sobre los usos del pasado y el modo en que además del resultado final hubo otras alternativas que por no realizadas no debemos olvidar. Creemos que esto es trabajar en una historia que se pretenda crítica y abogue por la construcción de una ciudadanía que sea consciente de su poder y de su responsabilidad. Éste, como hemos venido diciendo, es uno de los retos a los que debemos dar respuesta, de tal forma que la historia se convierta en herramienta para el pensamiento social y ciudadano.

Todo ello se consigue mediante el trabajo de una historia que aparque aquellas visiones que manipulan el pasado a su antojo y que vienen a encubrir los horrores de aquel y a celebrar el presente. Ésto, precisamente, está ocurriendo en el País Vasco en referencia al terrorismo de ETA. Recientemente se ha realizado un estudio en tres universidades de Euskadi, concretamente en la Universidad del País Vasco, Deusto y Mondragón con 300 jóvenes en torno a un debate abierto entre octubre y diciembre de 2015 promovido por la Secretaría de Paz y Convivencia del Gobierno autonómico. Los resultados son llamativos y es que aquellos jóvenes no «sólo desconocen cuando nació ETA, sus escisiones o incluso cuando murió Franco. Hay que explicarles incluso quién era Juan Mari Jáuregui, gobernador civil asesinado por ETA en 2000, incluso qué era un gobernador civil. O quiénes eran Lasa y Zabala, asesinados por los GAL. O un fenómeno tan cercano aún como la *kale borroka*» señala el profesor Iker Usón de la Universidad de Deusto⁵⁷, llegando a concluir que dicho desconocimiento se atribuye a que dicho fenómeno «nunca se abordó en las aulas». Y es que el estudio de la España contemporánea termina con la aprobación de la Constitución, sumado al tabú que supone en muchas familias que nos recuerda mucho a aquel silencio provocado por el trauma de la guerra civil entre los vencidos. Eso sí, el estudio también destaca la superación de los marcos en los que se inscribía el terrorismo de ETA y la situación política y militar vivida en el País Vasco en los últimos 40 años, poniendo un grano de esperanza en la medida en que estos jóvenes tienen una mayor capacidad de empatía

Al igual que ocurre con las víctimas del franquismo, existe una tentación «dejar atrás los años duros del terrorismo sin reflexionar sobre lo ocurrido»⁵⁸. No sólo eso, la sociedad vasca, y la española, se encuentran ante el reto de elaborar un relato en el que no se esconda ni manipule el horror por el que pasaron las víctimas del terrorismo de ETA. Teniendo en cuenta que el 92% de los asesinatos políticos cometidos entre 1968 y 2010 correspondió a ETA y organizaciones surgidas de su entorno más próximo⁵⁹, no podríamos aceptar la elaboración de un relato en el que aquellos asesinatos queden claudicados al olvido o al equiparamiento con otras violencias políticas cuya incidencia

⁵⁷ AIZPEOLEA, Luis R.: “¿’Kale borroka’? ¿Eso qué es?”, en *El País*, 7 de mayo de 2016

⁵⁸ DOMÍNGUEZ IRIBARREN, Florencio: “Deslegitimar para prevenir” en *El País*, 19 de junio de 2016. Ver también: BLANCO, Silvia: “La batalla por la memoria” en *El País*, 19 de junio de 2016.

AIZPEOLEA, Luis R.: “¿’Kale borroka’? ¿Eso qué es?”, en *El País*, 7 de mayo de 2016

⁵⁹ LÓPEZ ROMO, Raúl (2015) *Informe Foronda. Los contextos históricos del terrorismo en el País Vasco y la consideración social de sus víctimas*, Madrid: Libros de la Catarata. Se puede leer en la página web <http://www.pensamientocritico.org/raulop0415.pdf>.

tanto cuantitativa como a nivel social fue mucho menor. No podemos estar más de acuerdo con el investigador José Antonio Pérez Pérez cuando dice que

Reducir la cuestión de la memoria en el País Vasco a un contenedor de dolores y emociones compartidos, donde tengan cabida todas las memorias y todas las violencias, puede parecer un respetuoso y bienintencionado ejercicio de justicia y respeto hacia las víctimas de la violencia política en sus diversas expresiones, pero si todo ello se hace sin explicar verdaderamente el alcance de lo ocurrido, sin analizar el por qué mataron unos y murieron otros, sin reflexionar sobre el contexto en que se produjo y las implicaciones sociales y políticas que todo ello tuvo, incluido un análisis sobre el funcionamiento de los mecanismos del terror, estaremos contribuyendo a impulsar un relato falaz, aquel que resulta más autocomplaciente, y menos incómodo para enfrentarnos como sociedad a un capítulo tan devastador de nuestra reciente historia⁶⁰

Poco más que decir. El dolor de las víctimas no puede invalidar un análisis a nivel histórico de un fenómeno como el del terrorismo etarra. Tanto desde un lado que quiere equiparar u olvidar los crímenes cometidos, como desde el otro que durante años ha hecho del horror y de las víctimas un instrumento político, se realiza una lectura que no invita a la reflexión ni al diálogo, sino más bien a colocar el fenómeno en un espacio de emociones que invalida su comprensión. Como profesores de historia debemos atender este tipo de fenómenos de la reciente historia de España y contribuir desde las aulas y los centros a construir un relato que integre y que no olvide, desde el cual ser capaces de aprender de los errores de ese pasado que todavía sigue muy presente, en la medida en que aún queda mucho por reconocer.

Así pues, planteamos tanto el caso de la transición como el del terrorismo y las violencias políticas en la reciente historia de España, como dos de los retos a los que debe hacer frente la historiografía española en la actualidad, y en los que los profesores han de tener un papel importante dada la trascendencia del contexto escolar como espacio para la formación ciudadana. En este sentido, creemos fundamental que haya un contacto entre los departamentos universitarios de historiografía para promover posibles relecturas y renovaciones interpretativas. Pero si el contacto ha de ser fluido y constante ha de ser con los departamentos de didáctica de las ciencias sociales, dejando incluso que aquel profesorado no universitario se implique en dichos espacios y pueda participar en investigaciones y en determinados debates que puedan producirse a partir de la puesta en marcha de las experiencias y los proyectos elaborados.

Precisamente, esta es una de las reivindicaciones de Concha Fuentes y Joaquín Prats⁶¹ para la mejora del máster de profesorado, uno de cuyos principales retos es el de una mayor implicación del profesorado que ejerce la tutoría en las prácticas en los

⁶⁰ PÉREZ PÉREZ, José Antonio: “El complicado papel de la historia (y los historiadores) en el País Vasco tras el final del terrorismo” [Recurso electrónico visitado el 16 de junio de 2016 www.pasosalaizquierda.com/?p=1659]

⁶¹ PRATS, Joaquín y FUENTES, Concha: “Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 73 (2009), p. 63

centros escolares. En su artículo, hacen especial hincapié en ello, dejando clara su postura acerca de una necesaria remuneración por la tutoría de los alumnos del máster, así como su inclusión en los departamentos de las didácticas que correspondan, gracias a lo cual, esperan, «se podrá escoger un profesorado más competente e innovador, y se le podrían exigir resultados de aprendizaje»⁶². Y es que, tal como vimos en las reuniones entre tutores durante las primeras prácticas en el centro, en la cual nos dedicamos a recoger, leer e interpretar documentación del centro, se dejaba ver con bastante evidencia un cierto desinterés y desidia entre ellos hacia la administración universitaria, nunca, eso sí, hacia los alumnos con quienes se mostraron en todo momentos muy cercanos y dispuestos a ofrecernos toda su ayuda.

Otro punto a mejorar, según nuestro punto de vista, sería la reducción de las horas lectivas, especialmente si tenemos en cuenta que muchos de los contenidos se solapaban entre varias asignatura. Es más, según nuestra experiencia, bien se podría ofrecer los contenidos teóricos en unas semanas a partir del trabajo con textos que podrían trabajarse y debatirse en clase, atendiendo a las múltiples realidades que afrontan las ciencias de la educación. De todos modos, podemos concluir que el máster cumple con sus objetivos y si bien presenta determinados puntos a mejorar éstos, esperamos, irán mejorando con la propia experiencia de los años. Por nuestra parte, concluimos el curso contentos, con la vista puesta en que nuestra formación no concluye con esta memoria, más bien comienza, siendo ésta el primer ejercicio didáctico que afrontamos.

⁶² *Íbidem*

5 BIBLIOGRAFÍA

BARRADO, Javier (2002) “La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente”. FORCADELL, Carlos. et al. (coord.): *Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Zaragoza, pp. 655-666

BENEJAM, Pilar (1999) “La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales” en *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 21, pp. 5-12

BLOCH, Marc (2001) *Apología para la historia o el oficio del historiador*, Ciudad de México: FCE

BURGUIÈRE, André (2009) *La escuela de los Annales. Una historia intelectual*, Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia

CARRETERO, Mario y LIMÓN, Margarita (1993) “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”. *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, pp. 153-167

CARRETERO, Mario (1996) “Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja” en *Anuario de Psicología*, nº 96, pp. 83-188

CARRETERO, Mario (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”. En RODRÍGUEZ, L.F. & GARCÍA N. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal, pp. 69-104

DOMÍNGUEZ, Jesús (1986) “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía” en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, nº 34, pp. 1-21

DOMÍNGUEZ, Jesús (2016) “Enseñar y evaluar el pensamiento histórico. Competencias, conceptos y destrezas cognitivas” en *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº82, pp. 43-49

HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier (2000) “Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las Ciencias Sociales” en *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 24, pp. 19-32

HEYD, Michael: “Is there a future for the study of the past?” [Recurso electrónico visitado el 4 de junio de 2016 <http://cultureandhistory.revistas.csic.es/index.php/cultureandhistory/article/view/1/11>]

JIMÉNEZ, Rocío y CUENCA, M^a José (2015) “El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de Ciencias Sociales” en *Clio. History and History Teaching*, nº 41

LEWIS GADDIS, John (2004) *El paisaje de la historia. Cómo los historiadores representan el pasado*, Barcelona: Anagrama

MUÑOZ LABRAÑA, Carlos (2016) “El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro. La perspectiva histórica desde la enseñanza” en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 83, pp. 7-12

PAGÈS, Joan (2000) “La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 24, pp. 33-45

PAGÈS, Joan (2004) “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores” en GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio y NICOLÁS MARÍN, María Encarna (coords.): *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 155-178

PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni (2010) “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 64, pp. 8-18

PRATS, Joaquin (2001): *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura

PRATS, Joaquín (2010): “En defensa de la historia como materia educativa” en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, nº 9, pp. 8-18

PRATS, Joaquin y FUENTES, Concha (2009) “Máster de formación del profesorado de educación secundaria: una revisión pendiente” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 73, pp. 59-64

PRICE, Mary (1968) “History in danger” en *History*, vol. 53, nº 179, pp. 342-347

QUIJANO, Daniel (2015) “El debate en la educación pública: un bien necesario. Experiencia en un instituto de enseñanza secundaria de Malaga” en *Clio. History and Teaching*, nº 41

RAUSELL GUILLOT, Helena (2015) “Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas de los manuales de historia de la E.S.O.” en *Clio. History and Teaching*, nº 41

SANTISTEBAN, Antoni (2010) “La formación de competencias de pensamiento histórico” en *Clio & Asociados: La historia enseñada*, nº 14, pp. 34-56

TRAVERSO, Enzo (2007): *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria y política*, Barcelona: Marcial Pons

TREPAT, Cristobal (2015): “La historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato” en *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 79, pp. 49-59

TRIBÓ, Gemma (1999) “Los conceptos clave en las propuestas curriculares” en *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 21, pp. 73-88

VANISCOTTE, Francine (1998) “La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa de mañana” en *Revista de Educación*, nº 371, pp. 81-96

6. ANEXOS

6.1 Anexo I: Unidad didáctica

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Ubicación de la unidad didáctica

La unidad didáctica a tratar (*Roma, de la República al Imperio*) forma parte de la materia de Geografía e Historia para 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Al tener dicha materia naturaleza dual, el contenido de la misma se divide en dos grandes bloques conceptuales: Geografía e Historia, quedando ubicada esta unidad en el segundo bloque. La asignatura es de carácter obligatorio, por lo que todos los alumnos de dicho curso deben cursarla. El principal rango de edad de los alumnos y alumnas que cursan esta materia comprende entre los 12 y los 14 años, aspecto a tener en cuenta a la hora de plantear la complejidad de los contenidos o las dificultades que puedan presentarse.

La asignatura, al formar parte del primer curso de la Educación Secundaria, se configura en torno a los principios y planteamientos de la [Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre](#), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. A fin de respetar la continuidad y los principios del centro, se respetarán también los postulados generales de los documentos propios del centro: Proyecto Curricular y Programación didáctica del Departamento de Ciencias Sociales. En este sentido, partiremos de dicha ley insertando los llamados estándares de aprendizaje para el desarrollo de la unidad didáctica.

1.2 Inserción de la unidad didáctica en el contexto del centro

El Colegio Romareda cuenta con ser uno de los centros educativos de referencia en el barrio de la Romareda, y hasta podríamos decir en la ciudad de Zaragoza. Su carácter católico ha comulgado siempre con una actitud abierta e integradora, siendo uno de los primeros colegios concertados mixtos que hubo en Zaragoza. Construido en 1974, no será hasta 1976 cuando cuente en sus instalaciones con cursos de Preescolar, EGB y BUP, atendiendo a una imperante demanda de centros educativos en una zona que, por aquel entonces, comenzaba a expandirse con la llegada de familias jóvenes con dos o tres hijos de media contando solamente con el centro educativo de los Jesuitas el Salvador. Con todo, el nivel socioeconómico de aquellas familias era medio y medio-alto, lo cual ha condicionado el perfil del alumnado, pero también el nivel y rendimiento del centro, considerado popularmente como un centro “duro” y “exigente”. No obstante, tal como nos comentó Ester, la orientadora del centro, ese nivel se mantiene tanto por el buen hacer de sus docentes como por las propias familias, las cuales disponen de una capacidad para ayudar a sus hijos a formarse en academias o con profesores particulares.

Así pues, observamos, por lo general, un nivel de renta familiar medio y medio alto con un nivel cultural también medio y alto. Por lo tanto, partimos de una posición privilegiada para poder elaborar una unidad didáctica que pueda completarse o ampliarse por parte de cada alumno, bien individualmente, bien en grupo, en sus propias casas donde, a priori y por lo general, disponen de medios y herramientas como internet para profundizar en los contenidos dados en clase.

En el aspecto organizativo, el colegio Romareda tiene un tamaño medio, con una media de tres grupos por curso en Educación Secundaria Obligatoria. Así pues, 1º de ESO cuenta con tres grupos, A, B y C. Éstos a su vez cuentan con 29, 30 y 29 alumnos respectivamente, repartidos equitativamente en cuestión de género. Por lo demás, en este curso observamos un número muy reducido de alumnos que han repetido curso, limitándose a dos, uno en 1º de ESO A y otro en el C. Del mismo modo, hay sólo dos casos de alumnos con medidas de atención a la diversidad o de diversificación curricular situados en el grupo B.

Por último, debemos atender al Departamento de Ciencias Sociales el cual cuenta con nueve profesores, que imparten en este curso las siguientes materias: Ciencias Sociales de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato; Historia de España, Historia del arte, Geografía, Economía, Economía

y organización de la empresa y Latín en 2º de Bachillerato. De ellos, cuatro se encargan de la planificación y la docencia de la asignatura de Ciencias Sociales en la ESO. Por lo general observamos un profesorado comprometido con nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje y con una buena relación con sus alumnos, especialmente en el caso de nuestro tutor, Pedro Burillo, quien realiza un muy buen trabajo en el plano más personal y social de la docencia para con sus alumnos. De hecho, es sumamente positiva la actitud de los alumnos en la medida en que se muestran con confianza y sin apenas reparos a la hora de preguntar o exponer cuestiones y comentarios a los contenidos del profesor. Este tipo de clima en el aula ha facilitado, en cierto sentido, la elaboración de una unidad didáctica que cuente con los alumnos y que les haga trabajar, en la medida de sus posibilidades, en sus casas contenidos esbozados o introducidos en clase.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos de etapa.

Los objetivos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria serán, según la LOMCE:

1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
3. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
4. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

5. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
6. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
7. Desarrollar la participación, el debate, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
8. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento y la lectura.
9. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
10. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
11. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

2.2 Objetivos de la materia de Ciencias Sociales en 1º de ESO

La enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia, en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental.

3. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades con el medio en que se desenvuelven y al que organizan.
4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España en general y de Aragón en particular, para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.
7. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las Ciencias Sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.
8. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información; tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.
9. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.
10. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades, como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

2.3 Objetivos de la Unidad Didáctica. Roma de la República al Imperio

En cuanto a la unidad didáctica desarrollada en el aula hemos planteado una serie de objetivos que vamos a dividir en objetivos generales y en objetivos didácticos, estableciendo a continuación las competencias básicas a desarrollar en la unidad.

En cuanto a los objetivos generales:

1. Fomentar el trabajo autónomo y el aprendizaje constructivo de los alumnos, de tal manera que se sientan ellos partícipes en su propio proceso de aprendizaje, y que se realice, en la medida de lo posible, de forma cooperativa.
2. Desarrollar el aprendizaje cooperativo y las capacidades de trabajar en equipo, fomentando el diálogo, la responsabilidad y la solidaridad entre los alumnos.
3. Trabajar conceptos básicos relacionados con las Ciencias Sociales, especialmente aquellos referidos a la disciplina histórica, y más concretamente aquellos que tratan la cronología y la causalidad histórica como herramienta para el entendimiento de los fenómenos humanos.
4. Aprender a leer y a trabajar mapas como herramienta didáctica fundamental para el estudio de la Historia.
5. Fomentar el interés por la disciplina histórica, presentando los contenidos de una manera atractiva y con nuevas metodologías que incluyan fuentes más cercanas a los alumnos como películas o videojuegos.

En cuanto a los objetivos didácticos:

1. Reconocer la trascendencia de la cultura grecorromana en la construcción de nuestra cultura, así como promover la importancia y el cuidado del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, y la necesidad de su pervivencia.
2. Fomentar el interés por el estudio y la investigación del período de Roma, identificando la magnitud de una civilización que abarca 12 siglos de historia.
3. Distinguir con claridad los períodos de la historia de Roma y saber diferenciar sus fases entre Monarquía, República e Imperio, así como conocer los rasgos identificativos de cada una de ellas.
4. Saber explicar las fases de la expansión de Roma, así como el alcance del ejército romano como herramienta fundamental de expansión y romanización en el Imperio.

5. Saber definir el concepto de romanización, como proceso fundamental de aculturación de la cultura romana con el resto del Imperio, siendo aquel una raíz cardinal en el proceso de construcción cultural en Occidente. Relacionar dicho proceso con la globalización que vivimos a día de hoy.
6. Conocer el funcionamiento de la sociedad, la economía y la cultura romanas, aprendiendo a valorar los cambios y su evolución a partir de causas y efectos.
7. Conocer la esclavitud en Roma como sistema social y fuente fundamental de riqueza y productividad económica que pervivió durante toda la historia de Roma y que se ha mantenido, bajo otras formas, hasta la actualidad.
8. Trabajar la empatía histórica a partir de situar y entender determinadas realidades que, como la esclavitud, hoy nos parecerían impensables.
9. Saber distinguir las causas que llevaron a la caída del Imperio Romano, atendiendo a la multicausalidad de aquel acontecimiento, sabiendo distinguir entre causas internas y externas, y sus correspondientes efectos.
10. Desarrollar un breve trabajo de investigación de tema libre con el que profundicen más detalladamente en cualquiera de los aspectos vistos en clase, de tal manera que entren en contacto con una metodología propia de un historiador partiendo de la recogida de información, y su interpretación, para luego ser sintetizada y finalmente expuesta por escrito.

3 CONTENIDOS

3.1 Contenidos curriculares

El currículo de ésta asignatura, Geografía e Historia, de acuerdo al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, establece varios bloques de contenido: la Historia forma parte del tercero, y a su vez se subdivide diversos temas o unidades, quedando el mundo clásico reflejado en varias de ellas. En concreto, para el mundo romano, se hace referencia a: *El Mundo clásico, Roma: origen y etapas de la historia de Roma; la república y el imperio: organización política y expansión colonial por el Mediterráneo; el cristianismo.*

3.2 Contenidos específicos de la unidad didáctica. *Roma, de República a Imperio.*

La unidad didáctica, *Roma, de República a Imperio*, nos plantea una historia de la antigua Roma desde la primitiva Roma y la monarquía hasta la crisis del siglo III y la caída del Imperio Romano de Occidente. En ella se exponen y explican diversos aspectos de la historia y la vida durante la antigua Roma, haciendo especial hincapié en aspectos políticos y sociales que explican la evolución de la civilización romana. Hemos de tener en cuenta que, si bien señalan brevemente las herencias recibidas por la cultura romana en nuestros días, esto se trata en la unidad siguiente, “El legado de la Antigüedad” en la que se visualiza y analiza la herencia grecolatina en nuestros días, profundizando más en el arte y la cultura griega y romana y en sus formas de vida. Por parte de los contenidos de la unidad que nos corresponde, hemos creído conveniente dividir en *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*, de forma que quede mejor expuesto el desarrollo de la unidad.

3.2.1 Conceptuales.

1. Introducción. Herencia y orígenes de Roma

1.1 Herencia romana en la cultura occidental.

1.2 Contexto físico y cultural de la Roma primitiva.

1.2.1. Etruscos

1.2.2. Griegos

1.3 Los orígenes de Roma

1.4 La leyenda de Rómulo y Remo y el significado del mito en la Antigüedad

1.5 La monarquía romana. Instituciones y aportaciones.

2. La República y su expansión

2.1 ¿Por qué cae la monarquía?

2.2 República y oligarquía.

2.2.1 Senado, comicios y magistraturas

2.3 Patricios

2.4 Plebeyos

2.4.1 Las luchas plebeyas

2.4.1.1 Tribunos de la plebe

2.4.1.2 Ley de las XII Tablas

2.4.1.3 Ciudadanía

2.5 La expansión de Roma

2.5.1 Península Itálica

2.5.2 Guerras Púnicas

2.5.3 Mediterráneo Oriental, Hispania y las Galias

2.6 El Ejército

2.6.1 Campamentos como origen de muchas ciudades

2.6.2 Tácticas y vestimentas de los legionarios.

3. De la crisis de la República al Imperio. La romanización

3.1 La crisis de la República

3.1.1 Consecuencias de las conquistas y empobrecimiento campesino

3.1.2 Revuelta de los Hermanos Graco

3.1.3 Revuelta de Espartaco

3.1.4 Corrupción

3.1.5 Guerras civiles y dictadores

3.1.6 Asesinato de Julio César

3.2 Imperio. Todo el poder del emperador.

3.3 *Pax Romana*. Máximo esplendor de Roma

3.3.1 Defensa de las fronteras

3.3.2 Organización del Imperio en provincias

3.3.3 El comercio como fundamento de la economía romana

3.3.4 Romanización y la extensión de la cultura grecolatina.

3.3.4.1 El ejército

3.3.4.2 El comercio

3.3.4.3 Las ciudades

3.3.5 El mundo urbano.

3.3.6 Partes de una ciudad romana

3.3.7 *Caesaraugusta*.

4. La esclavitud en la Antigua Roma.

4.1 Evolución de la sociedad romana.

4.1.1 Ciudadanos: plebeyos y patricios

4.1.2 No ciudadanos: mujeres y esclavos

4.2 ¿Qué es la esclavitud?

4.3 La esclavitud en la Antigüedad

4.4 La esclavitud en Roma

4.4.1 Heterogeneidad

4.4.2 ¿Cómo se convierte alguien en esclavo?

4.4.3 Libertos

4.4.4 Magnitud de la esclavitud en Roma

4.4.5 Importancia de la esclavitud en la economía y la sociedad romanas

4.4.6 Revueltas de esclavos: Espartaco

4.5 La esclavitud como fenómeno histórico

4.5.1 La esclavitud hoy en día.

5. La caída del Imperio Romano de Occidente

- 5.1 La caída del Imperio Romano como fenómeno historiográfico
- 5.2 La causalidad histórica
- 5.3 Fin de las conquistas
- 5.4 Crisis económica
- 5.5 Crisis política y social
- 5.5 Pueblos bárbaros
- 5.6 División del Imperio y caída de Roma.

3.2.2 Procedimentales

1. La iniciación en el método histórico, trabajando especialmente la causalidad histórica, así como la capacidad de síntesis y de expresión oral y escrita.
2. Saber colocar el período y la cultura romana en el contexto de la Antigüedad.
3. En este sentido, se realizará un eje cronológico en el que se situarán los acontecimientos, las fechas y los personajes más relevantes del período.
5. Entender el modo en que se forman las culturas, partiendo de la idea de que son el resultado de interacciones con el medio físico y natural, así como fruto del contacto entre unas culturas y otras a través de diversas formas de comunicación.
5. Saber leer e interpretar mapas para su aprovechamiento como herramienta de expresión y de conocimiento.
6. Aprender a leer el pasado como un acontecimiento en construcción, atendiendo a las diferentes teorías que existen en torno a un mismo hecho o fenómeno.
7. Distinguir entre mito y realidad en la realidad histórica de la Antigüedad.
8. Tomar las herramientas y perspectivas desarrolladas para el estudio del pasado para un análisis más profundo y consciente del presente.

3.2.3 Actitudinales

1. Desarrollar la capacidad de diálogo, debate y trabajo cooperativo haciendo valer las opiniones propias, en la misma medida que respetando las opiniones de los demás.
2. Fomentar una actitud y un pensamiento críticos.
3. Entender la complejidad de los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos.
4. Desarrollar una mayor autonomía intelectual y para el trabajo individual
5. Fomentar el gusto por la historia y las ciencias sociales.
6. Ampliar los márgenes de la historia a otras culturas y civilizaciones extraeuropeas.
7. Entender las ideas de cambio y continuidad en el acontecer humano.

4. TEMAS TRANSVERSALES Y CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencia social y ciudadana.

Reflexionar de forma crítica sobre hechos y problemas sociales e históricos, de forma que puedan hacerse lecturas y reflexiones similares de problemas y hechos del presente. Del mismo modo, expresar las propias opiniones de forma asertiva, así como escuchar activamente, respetar y saber ponerse en el lugar del otro, comprendiendo su punto de vista. En esta misma línea, se fomentará la relación positiva entre los alumnos, se buscará su cooperación y el aprender a trabajar en equipo. Por último, se fomentará el aprendizaje de los valores democráticos.

Conocimiento e interacción con el mundo físico.

Conocer las características del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana durante la época romana, así como localizar en el espacio los elementos del medio físico y los acontecimientos históricos trabajados. Del mismo modo, aprender a situar en el espacio elementos y acontecimientos relevantes de la historia romana.

Competencia cultural y artística.

Valorar la importancia del patrimonio para acceder al conocimiento de las sociedades del pasado, así como desarrollar la sensibilidad para disfrutar y aprender con distintas expresiones del patrimonio cultural. Por último, interesarse por contribuir a la conversación del patrimonio cultural y artístico, en particular el romano.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Obtener información a través de fuentes de distinta naturaleza: cartográficas, textuales, pictóricas... además de introducirles en el estudio a partir de otros recursos audiovisuales como el cine y digitales como internet o los videojuegos. En este sentido, se fomentará el uso de buscadores para localizar información en Internet, siguiendo una serie de criterios específicos para obtener información fiable. Por último, relacionar, analizar, comparar y sintetizar la información de las distintas fuentes trabajadas.

Competencia en comunicación lingüística.

Interpretar textos de tipología diversa, lenguajes, icónicos, simbólicos y de representación. En segundo lugar, saber expresar adecuadamente las propias ideas y emociones, oralmente y por escrito. Se utilizarán también diferentes variaciones del discurso, especialmente la descripción y la argumentación. Se defenderá el punto de vista personal con argumentos coherentes y pertinentes, mediante el empleo de conceptos de las Ciencias Sociales. En esta misma línea, se elaborarán definiciones de los conceptos estudiados. Por último, se escuchará, analizará y se tendrá en cuenta opiniones distintas a la propia, con sensibilidad y espíritu crítico.

Competencia para aprender a aprender.

Desarrollar el gusto por el aprendizaje continuo y la actualización permanente, especialmente en Historia entendiéndola como una materia en constante construcción. Buscar explicaciones multicausales para comprender un fenómeno y evaluar sus consecuencias. En esta misma línea, anticipar posibles escenarios o consecuencias de las acciones individuales y sociales. Por último, tomar conciencia de lo que se ha aprendido y saber aplicar las metodologías y herramientas de estudio para su aplicación a otras disciplinas y conocimientos.

Autonomía e iniciativa personal.

Comprender las actividades planteadas y planificar la estrategia más adecuada para resolverlas. Saber argumentar de forma lógica y coherente los propios puntos de

vista. Y, finalmente, tomar decisiones y saber escoger la manera de recuperar la información más adecuada en cada caso.

5 PROPUESTAS METODOLÓGICAS

5.1 Orientaciones metodológicas

Según lo establecido en el apartado de objetivos y contenidos, la unidad didáctica va a tratar la evolución de la sociedad y la política romanas desde el período de la monarquía hasta la caída del Imperio Romano de Occidente. En este sentido, como ya hemos señalado con anterioridad, partiremos de las necesidades y características del aula teniendo como punto de partida la edad del alumnado, que está entre los 12 y los 13 años. Es en este período de la adolescencia temprana cuando comienzan a desarrollar el pensamiento formal y abstracto y establecen sus primeras relaciones conceptuales a partir de las cuales forman hipótesis que serán contrastadas con la realidad.

Partir de aquí nos ayuda a establecer unos criterios didácticos y unas herramientas metodológicas, las cuales han de ir necesariamente ligadas a las capacidades de los alumnos y a los modos de aprendizaje desarrollados en el centro. En este sentido, esta unidad didáctica va a mantener algunos de los mecanismos de enseñanza promovidos desde el centro, en el que, sobre todo, priman la construcción de unos hábitos de estudio, así como la participación de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento. De este modo, desarrollaremos clases magistrales en el que se expliquen los contenidos más relevantes, así como los conceptos más problemáticos, como podría ser el de “romanización”, sin que por ello renunciemos a una interacción constante con el alumnado, algo que fomentaremos y que va a ser esencial para el desarrollo de las sesiones. De este modo, a comienzo de cada sesión haremos una serie de preguntas para valorar los conocimientos previos del alumno, de tal forma que podamos establecer con ello una pequeña guía de lo que se trabajará en clase. Las preguntas irán encaminadas, sobre todo, a relacionar aspectos de la historia y la cultura romana con otras civilizaciones como la egipcia o la griega, de tal modo que podamos establecer aprendizajes significativos y consoliden lo aprendido en las anteriores unidades didácticas. Por otro lado, buscaremos realidades del presente que mantengan

una relación con lo trabajado en el aula para promover la reflexión y el debate, con asuntos extracurriculares con los que los alumnos se sientan más identificados y motivados como serán la esclavitud, la globalización o el uso de los videojuegos como herramienta didáctica.

La búsqueda de una participación constante del alumnado interviene directamente a la hora de despertar el gusto y el interés por el período de la antigua Roma, el cual ha servido en incontables ocasiones como telón de fondo o como argumento de multitud de obras literarias o cinematográficas, por no contar con la enorme cantidad de videojuegos creados a partir de las conquistas romanas. Es por ello que creemos fundamental el uso de este tipo de material como parte fundamental para enganchar a los alumnos y motivarles a que exploren la historia a través de otras fuentes que se salgan del libro de texto. En este sentido, expondremos algunos fragmentos de películas, vídeos o videojuegos como refuerzo de los contenidos trabajados. Además, todas las sesiones contarán con el apoyo de presentaciones de imágenes y mapas que apoyen la explicación, con el fin de mantener mejor la atención del alumnado. Consideramos fundamental el uso de este tipo de material, no sólo porque resulte más atractivo, sino también porque ofrece un modo más interactivo y eficaz de gestionar la explicación, dado el poder que tiene la imagen para un alumnado acostumbrado a tratar la información y el conocimiento a partir de la misma.

Por otro lado, como parte fundamental de la unidad, y partiendo del aprendizaje constructivista, plantearemos la elaboración de un trabajo de investigación de tema libre con la posibilidad de poder ser expuesto al resto de los compañeros, de tal modo que se trabaje la indagación, la búsqueda de información y la expresión tanto escrita como oral. No obstante, se guiará al alumnado a hacer trabajos sobre la herencia romana en nuestros días, de tal forma que entiendan la importancia de la cultura latina en la construcción de la cultura europea. Entendemos pues, el trabajo individual y propio como una parte esencial a la hora de motivar y despertar el interés entre el alumnado. Del mismo modo, deberán realizar un eje cronológico en el que situarán los fenómenos, hitos y personajes más relevantes de la historia romana, con el fin de ordenar detalladamente un período que abarca cerca de 1200 años de historia. De este modo, se harán cargo de las nociones de temporalidad, pero también de cambio y continuidad en la historia, aspectos en los que incidiremos a partir de la evolución tanto del sistema

político como de la sociedad romana, de tal modo que adquieran perspectivas y nociones para una lectura de otros contextos históricos y del presente.

Pero si consideremos el trabajo individual y propio como parte fundamental, hemos tenido en cuenta que la historia, en ocasiones, puede llegar a ser un trabajo que no incite demasiado entusiasmo por sus propias metodologías, a veces demasiado cerradas a una memorización de datos y fechas que no suponen un aprendizaje real y efectivo. En este sentido, planteamos dos vías que inviten a entender el oficio del historiador de un modo más ameno y reflexivo. Por un lado, trataremos de conectar constantemente los fenómenos y problemas del pasado con el presente, como por ejemplo el tema de la esclavitud que, si bien fue parte fundamental de la economía romana, no parece ser menos hoy en día para las grandes marcas textiles. Por otro lado, fomentaremos durante una sesión el trabajo cooperativo a partir del cual sean ellos mismos quienes expliquen, por medio del aprendizaje por descubrimiento, asuntos complejos como la caída del Imperio Romano de Occidente, lo cual servirá, además, para que sean ellos mismos quienes expongan en la clase los resultados adquiridos en su “investigación”.

5.2 Organización (espacio, temporalización y formas de trabajo)

Todas las sesiones se llevarán a cabo en el aula, en la medida en que contamos a nuestra disposición con todos los medios necesarios (proyectores, pizarras digitales, etc.) para el desarrollo de las clases con material interactivo. La disposición de la clase estará formada por 4 filas de dos pupitres, salvo la última sesión en la que se sentarán por grupos de cuatro y cinco alumnos.

Respecto a la temporalización se dedicarán cinco sesiones a la unidad. En este sentido, nuestra idea será desde el principio dejar clara una estructura de la unidad, que le de coherencia y con la que el alumnado identifique una serie de preguntas a lo trabajado en clase. De esta forma queremos que sean capaces de proyectar lo aprendido a través de interrogantes y cuestiones que podrán plantearse para otras unidades. Así pues, las cinco sesiones las plantearemos a partir de las siguientes preguntas:

. ¿Cómo se funda Roma?

. ¿Cómo cambia y se extiende el poder de Roma?

- . ¿Cómo se mantiene el Imperio y se expande su cultura por todo el territorio?
- . ¿Cómo funciona la sociedad? La esclavitud
- . ¿Por qué cae el Imperio Romano?

5.3 Recursos didácticos

Tal como hemos especificado en el apartado 5.1 los recursos didácticos serán sobre todo audiovisuales, que expondremos en el siguiente punto de actividades, así como pictóricos y cartográficos, los cuales colocaremos en los anexos de la presente programación.

6. ACTIVIDADES

6.1 Sesión 1. Los orígenes de Roma, entre la realidad y el mito. (¿Cómo se funda Roma?)

Estableciendo conocimientos previos. En primer lugar llevaremos a cabo una pequeña evaluación inicial acerca de lo que conoce el alumnado sobre la Roma antigua, así como los medios a través de los cuales se ha aproximado a la misma, haciendo especial hincapié en películas como *Gladiator* o *Espartaco*, o los cómics de *Asterix* y *Obelix*.

Presentación de la unidad didáctica. Explicaremos el modo en que se va a trabajar el tema de Roma, tratando de dar a entender la magnitud de un período histórico que abarca más de mil años y de los cuales tendremos que seleccionar los aspectos más importantes, dada la imposibilidad de estudiar todo. Siguiendo con lo dicho, se plantearán las preguntas expuestas en el apartado 5.2.

Pequeño debate acerca del por qué estudiar Roma. Una pregunta que fomente la reflexión sobre la historia en general, y sobre el período romano en concreto. Esta misma pregunta se planteará al final de la unidad, en la última sesión con la idea de evaluar no tanto lo aprendido sino su propia reflexión sobre la necesidad de estudiar el pasado.

Exposición de recursos gráficos. A partir de esa pregunta, explicar la herencia recibida de los romanos a partir de imágenes, entendiéndola como una de las bases de nuestra cultura.

Explicación docente: en esta sesión se estudiará los orígenes de Roma, atendiendo tanto a los orígenes históricos como míticos, invitando a reflexionar sobre las funciones del mito en la Antigüedad. Aprovechando la proximidad del día de Aragón, reflexionar sobre el significado de ese día tanto como expresión cultural como medio de cohesión de todos los aragoneses, de tal forma que vean el modo en que funcionan este tipo de relatos, tanto ahora como en la Antigüedad.

6.2 Sesión 2. República, sociedad y expansión de Roma. (¿Cómo cambia y se extiende el poder de Roma?)

Repaso de la sesión anterior. Los alumnos explicarán lo trabajado en la sesión anterior como medio de consolidar lo aprendido, atendiendo a que los orígenes de Roma puede ser una de las posibles preguntas de examen.

Explicación docente. Se explicará la monarquía, así como el comienzo de la República. En el orden social, se atenderá a la organización de la sociedad romana, prestando especial atención a las luchas plebeyas y a los logros conseguidos.

Debate. A partir de la Ley de las XII Tablas exponer la importancia de las leyes escritas, haciendo referencia a la Constitución española y a los derechos y deberes que tienen ellos como alumnos.

Trabajo con mapas. Explicar la expansión de Roma a partir de tres períodos que irán ellos descifrando a partir de las claves que se les vaya ofreciendo.

Visionado de vídeo. Las Guerras Púnicas y la figura de Anibal.

https://www.youtube.com/watch?v=qOZKDKk_M_U (0:00-3:15)

Explicación docente. Profundizar en la importancia del ejército romano, así como en su indumentaria, sus tácticas y sus campamentos, que serían origen algunos de ellos de ciudades como León o Zaragoza.

Visionado de vídeo. Del videojuego *Rome Total War II*, para explicar las tácticas de asedio romanas. <https://www.youtube.com/watch?v=ZXrKhCc-uvo> (1:37-3:00)

Debate. El uso de los videojuegos como recurso didáctico y como medio de aproximación al período histórico de Roma.

6.3 Sesión 3. Crisis de la República, Imperio y extensión de la cultura romana. (¿Cómo se mantiene el Imperio y se expande su cultura por todo el territorio?)

Repaso de lo trabajado la sesión anterior. Los alumnos expondrán el tema de las luchas plebeyas, pues será una de las posibles preguntas para el examen.

Explicación docente. Una breve explicación de la crisis de la República, atendiendo a los factores causales del fenómeno.

Comentario de texto grupal: Se analizará la figura de Julio César por medio de un texto de William Shakespeare de su obra *La tragedia de Julio César* del que los alumnos deberán extraer uno de los principales motivos por los que fue asesinado. El texto aparece en el Anexo y está copiado del mismo libro de texto, en el que aparece como una actividad a desarrollar. Nos parece interesante tomar al autor inglés, precisamente en unas fechas cercanas al aniversario de su muerte.

Explicación docente: El Imperio, su organización y la importancia de la *Pax Romana* como período de máxima expansión política, económica y cultural romana. Se plantearán las partes más importantes de una ciudad romana a partir de la Zaragoza romana.

Visionado de vídeo. Partes más importantes de una ciudad romana. https://www.youtube.com/embed/E4TGtaj5eb0?wmode=transparent&utm_source=tiching&utm_medium=referral

Explicación docente. A partir del mundo urbano, del comercio y del ejército pasaremos a explicar el concepto de *romanización*.

Pequeño debate. Entraremos a comparar los EEUU de nuestra época con la Roma de la Antigüedad para entrar a debatir brevemente sobre la globalización, más concretamente

sobre la música que escuchan o la ropa con la que visten y la influencia americana en todo ello.

Visionado de vídeo. Fragmento de la película *Asterix y Obelix. La residencia de los dioses* (min. 45:00 – 48:00), para explicar el concepto de *romanización*. En él se ve a los galos tomando las costumbres, aficiones o formas de vestir de los romanos.

6.4 Sesión 4. La esclavitud (¿Cómo funcionaba la sociedad romana?)

Hemos de aclarar que esta sesión responde a un proyecto de innovación didáctica en el que vamos a explicar el concepto de esclavitud y la trascendencia de ésta en la Roma antigua, a la vez que lo exponemos como un fenómeno histórico que aún sigue presente en nuestros días. Con ello pretendemos levantar una voz crítica con los abusos de la globalización económica de nuestros días, tendiendo puentes con lo explicado la sesión anterior.

Explicación docente. Explicar la situación de los no ciudadanos en Roma, partiendo de la realidad de las mujeres.

Definición de la esclavitud y las relaciones entre amo y esclavo.

Trabajo con imágenes. Los alumnos deberán ir descubriendo las civilizaciones a las que pertenecen las imágenes, así como los diversos trabajos que cubrían los esclavos en la antigua Roma.

Explicación docente. Explicaremos la trascendencia de la esclavitud en Roma, tanto para la sociedad como para la economía.

Pequeño debate. Intentaremos explicarla a partir de la mentalidad de la época, planteando a los alumnos realidades que hoy nos parecen naturales, como lo era la esclavitud en la antigua Roma.

Explicación docente. Espartaco y la rebelión de los esclavos.

Construcción del aprendizaje. Serán los alumnos los que explicarán la importancia de la esclavitud en Roma, elaborando un esquema entre todos en la pizarra. Esta será otra de las posibles preguntas de examen.

Visionado de vídeo y pequeño debate. Veremos un vídeo sobre la esclavitud moderna en países como Camboya del programa *Salvados*, a partir del cual incitaremos al debate viendo la procedencia de las ropas que vestimos.
<https://www.youtube.com/watch?v=7jexmxGPU8k>

6.5 Sesión 5. Crisis y caída del Imperio Romano (¿Por qué cae el Imperio Romano?)

Explicación docente. Presentar el tema de la caída del Imperio Romano como un asunto sobre el que todavía se debate y se siguen sacando teorías. Se presentará como un asunto complejo en el que intervinieron multitud de factores y causas.

Visionado de vídeo. Proyectaremos un vídeo sobre los cambios en el paisaje que produjo la entrada de una manada de lobos en el parque nacional de Yellowstone (EE.UU.), para explicar la causalidad y la relación constante entre unos factores y otros. A partir de este vídeo se guiará el trabajo que han de realizar en la sesión.
<https://www.youtube.com/watch?v=dB1KKBpYxvE>

Trabajo cooperativo. Se juntarán los alumnos en grupos de 4 y 5 personas. Se le repartirá a cada miembro de cada grupo una hoja con una serie de causas y consecuencias que habrá de ir ordenando para explicar la caída del Imperio Romano, utilizando la lógica y la idea de causalidad tal como se ha planteado en el vídeo.

Exposición de los resultados. Cada grupo saldrá a explicar sus resultados al resto de compañeros. Se fomentará la interacción y la expresión oral amena y bien estructurada. Por lo demás, el folio lo podrán llevar el día del examen para responder a una pregunta sobre la caída del Imperio Romano, que deberán desarrollar a partir de lo trabajado y expuesto en clase. Ver folio en los Anexos.

Pregunta final y pequeño debate. ¿De qué nos ha servido estudiar la historia de Roma?
¿De qué sirve estudiar Historia?

7. EVALUACIÓN, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

La evaluación tendrá un carácter formativo y continuo, estableciendo diversas estrategias para evaluar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Debemos aclarar que la evaluación se realizará de forma conjunta con la unidad didáctica de *Grecia, de polis a imperio*, impartida por Mario Gutiérrez Vidal, por lo que los criterios serán comunes para los dos docentes en prácticas.

Por un lado, vamos a establecer los criterios de evaluación desde los estándares de aprendizaje evaluables establecidos por la LOMCE en la siguiente tabla (hemos ampliado o modificado algunos de ellos):

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Caracterizar los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romanas	1. Confecciona un mapa con las distintas etapas de la expansión de Roma.
2. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en la historia de la Roma antigua.	2. Identifica diferencias y semejanzas entre las formas de vida republicanas y las del imperio en la Roma antigua.
3. Identificar las los distintos períodos de la historia de la Roma antigua.	3. Analiza diversos ejemplos del legado romano que sobreviven en la actualidad
4. Saber utilizar el razonamiento hipotético-deductivo a la hora de realizar síntesis causales para explicar fenómenos históricos.	4. Entiende que significó “romanización” en distintos ámbitos sociales y geográficos
5. Conocer personajes y acontecimientos más relevantes de la historia de la Roma antigua	5. Utiliza fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.
6. Saber debatir y exponer las ideas de forma clara y con respeto al resto de sus compañeros.	6. Sabe reconocer la trascendencia de la esclavitud en la Roma antigua.
7. Entender el alcance de lo “clásico” en la cultura occidental	

Por otro lado, la evaluación se realizará a partir de varias estrategias y procedimientos, correspondiendo a cada uno un porcentaje determinado de la calificación final. En este sentido, tenderemos en cuenta:

-Actitud global y comportamiento en el aula: 10%. Este apartado tendrá carácter general para todos los alumnos del grupo. No solo medirá el comportamiento, sino también la participación en los debates, el interés y los valores mostrados a lo largo de las sesiones.

-Trabajo de investigación individual sobre el legado de Grecia o Roma: 20%. Este trabajo, a realizar en casa, tratará sobre un aspecto de la cultura greco-latina que haya servido como influencia o pilar para nuestra sociedad actual (alfabeto, teatro, filosofía, calendario, etc.). El objetivo es incentivar la curiosidad del alumno, el interés por el aprendizaje y por la utilidad de la Historia.

	0,1	0,2	0,3	0,4
Lenguaje y vocabulario	Utiliza su propio vocabulario y no cae en plagio o apropiación intelectual.	Utiliza su propio vocabulario y sin errores ortográficos o faltas gramaticales.	Muestra un nivel de expresión coherente y adecuado y establece un discurso elaborado.	Se expresa con su propio vocabulario coherentemente y utiliza la terminología científica adecuada
Presentación	El trabajo se entrega en buen estado y en los medios adecuados (folio, pdf., etc.)	El trabajo está realizado limpieza y coherencia entre sus partes.	El trabajo se estructura de forma clara y visible.	La presentación es ordenada, limpia, lógica y sigue unos criterios establecidos en relación al discurso.
Concepto histórico	Se desarrolla un concepto, hecho o proceso de la Antigüedad clásica.	Se desarrolla un concepto, hecho o proceso de la Antigüedad clásica situándolo en su tiempo y espacio.	Aborda con exactitud un concepto de la Antigüedad y su desarrollo a lo largo del tiempo.	Establece hipótesis multicausales y analiza consecuencias diversas para el concepto u objeto histórico a analizar.
Relaciona y comprende la herencia grecolatina	Menciona la importancia de la sociedad grecolatina en la sociedad occidental.	Menciona brevemente la influencia del objeto de estudio en la sociedad	Resalta y profundiza la influencia del hecho o proceso histórico	Relaciona hechos y procesos de la Antigüedad clásica con situaciones y

		occidental.	en la sociedad occidental.	hechos del presente en la sociedad occidental y en otras sociedades del momento (si se diera el caso).
Material de apoyo	Utiliza imágenes ilustrativas.	Las imágenes y recursos gráficos guardan relación con el discurso.	Las imágenes y recursos son propias de las ciencias sociales (arte, mapas, ejes)	Emplea materiales adicionales como arte, mapas, ejes cronológicos o fuentes iconográficas como sustento del discurso, haciendo referencia a éstas en él.

-Prueba escrita: 70%. Aparece en los anexos. En esta prueba se valorará el grado de comprensión de los conocimientos del alumno o alumna, así como su capacidad de expresarlos con exactitud, de forma precisa y coherente. La prueba constará de dos partes, tres preguntas sobre Grecia, y tres sobre Roma. En cada una de las partes, dos preguntas serán de desarrollo y una de ellas, una batería de términos y preguntas cortas. Para evaluar las preguntas a desarrollar hemos desarrollado una breve rúbrica.

	Debe mejorar (4-5)	Cumple (5-8)	Excelente (8-10)
Contenidos	Maneja los contenidos mínimos, aunque no con total exactitud	Conoce los principales personajes y acontecimientos.	Maneja con soltura los contenidos, siendo capaz de relacionar temas y establecer causas y consecuencias
Expresión escrita	Utiliza un vocabulario básico y estructura más o menos bien el discurso	Maneja un vocabulario científico y ordena con conocimiento los contenidos	Es capaz de utilizar un vocabulario especializado, estructurando perfectamente el contenido en síntesis bien planteadas.

-Instrumentos propios de la unidad didáctica de Roma: En primer lugar se valorará la realización de un eje cronológico a partir de los datos dados en una hoja en la que aparecen los acontecimientos más importantes a ilustrar. Por otro lado, se valorará el trabajo realizado en la última sesión sobre la caída del Imperio Romano. Se evaluará tanto el colocar las causas de una forma correcta y ordenada, como la comunicación de los resultados al resto de la clase. En este sentido, hemos realizado una pequeña rúbrica para evaluar dicha exposición que aunque se hará de forma grupal, se tendrá en cuenta a la hora de evaluar individualmente a los alumnos en la calificación final.

	Debe mejorar	Cumple	Excelente
Entonación	Cuesta comprender algunas palabras	Voz clara, buena vocalización	Entonación adecuada, voz clara y matizada según necesidades del discurso
Fluidez	Se traba con facilidad	Maneja bien el tiempo y es capaz de mantener la atención	Maneja bien el discurso y el tiempo, siendo capaz de despertar el interés y mantener la atención de la audiencia
Uso de vocabulario	Usa vocabulario cotidiano	Se expresa con algunos términos científicos	Utiliza un lenguaje con conceptos científicos y conectores que unen muy bien el discurso
Actitud	Mantiene una postura tensa o demasiado pasiva	Se muestra tranquilo y muestra interés en su discurso	Muestra una postura relajada, pasión por el tema y es capaz de plantear preguntas que inicien un debate

8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En todo el curso había dos alumnos con necesidades especiales, con un currículum adaptado a las mismas. Ambos están 1º de ESO B. En este sentido, se les darán los mismos contenidos que al resto de la clase. Ahora bien, ambos utilizan un libro especial y tienen otras pruebas de examen, de las cuales se encargará el tutor del centro, Pedro Burillo.

ANEXOS

9.1 Ejemplo de prueba escrita:

GRECIA

1-EXPLICA TODO LO QUE SEPAS DE LA DEMOCRACIA Y LA SOCIEDAD ATENIENSE. CARACTERÍSTICAS, PARTICIPANTES Y EXCLUIDOS, FUNCIONAMIENTO, ETC...

2- Elige y explica **UNA** de las siguientes cuestiones:

A) DEFINE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA POLIS GRIEGA Y EXPLICA SUS PARTES MÁS IMPORTANTES.
NOMBRA AL MENOS DOS POLIS IMPORTANTES.

B) EXPLICA LA COLONIZACIÓN GRIEGA (CAUSAS, DESARROLLO, CONSECUENCIAS...)

3- TÉRMINOS: DEFINE LAS SIGUIENTES PALABRAS O RESPONDE A LAS CUESTIONES..

1. Tiranía:

2. Guerras Médicas:

3. Cultura Minoica:

4. ¿ Cómo se llamaba la alianza de ciudades encabezadas por Esparta, durante el siglo V a.C.?

5. Autor de *la Ilíada* y *la Odisea*:

ROMA

1- EXPLICA, CON AYUDA DE LA HOJA TRABAJADA EN CLASE, LAS CAUSAS DE LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO.

2- Elige y explica **UNA** de las siguientes cuestiones:

A) ORÍGENES DE ROMA. REALIDAD Y MITO

B) LA ESCLAVITUD EN ROMA Y SU IMPORTANCIA PARA LA ECONOMÍA ROMANA.

3- TÉRMINOS: DEFINE LAS SIGUIENTES PALABRAS O RESPONDE A LAS CUESTIONES..

1. Patricios:

2. ¿Contra quienes lucharon los romanos en las Guerras Púnicas?

3. Tribunos de la plebe:

4. En las ciudades romanas, ¿cómo se llamaba el lugar central dónde estaban los edificios políticos y religiosos más importantes?:

5. Romanización:

9.2 Folio de conceptos entregado para la preparación de la prueba escrita

Rómulo: fundador y primer rey de Roma.

Senado: institución formada por las grandes familias romanas y que se mantuvo durante toda la historia de la antigua Roma. Estaba formada por 300 antiguos magistrados y se encargaba de la política exterior, las finanzas y los asuntos religiosos, así como aconsejar a los magistrados y confirmar las leyes aprobadas en los comicios.

Patricios: quienes controlaban el gobierno de la República, descendientes de los fundadores de Roma y grandes propietarios de tierras y ganado.

Plebeyos: estaban formados por campesinos, artesanos y comerciantes quienes en un principio no disfrutaban de derechos políticos aunque los fueron consiguiendo poco a poco.

Ley de las Doce Tabas: compilación escrita y pública de las leyes de Roma

República: proviene del latín *Res-pública*, que significa "asuntos públicos", es decir, la política ya no pertenecía a un rey sino al pueblo y al Senado de Roma.

Comicios: asambleas formadas por ciudadanos que se reunían para votar leyes y elegir a los magistrados

Magistrados: se encargaban del gobierno y ejercían su poder en nombre del Senado y del pueblo de Roma, que los elegía.

.cónsules: dirigían el gobierno y el ejército

.pretore: administraban justicia

.censores: censaban a los ciudadanos y nombraban al Senado

.ediles: administraban la ciudad de Roma

.cuestores: recaudaban los impuestos

.tribunos de la plebe: defendían a los plebeyos, pudiendo oponerse a las decisiones de otros magistrados

Legión: cuerpo militar romano compuesto por 5500 hombres

Campamentos: lugar de alojamiento de los legionarios y que, en algunos casos, se convirtieron en origen de posteriores ciudades.

Hermanos Graco: tribunos de la plebe que protagonizaron una revuelta en demanda de un mejor reparto de las tierras cultivables.

Espartaco: líder de la revuelta de esclavos más importante contra Roma.

Dictador: cargo extraordinario al que se le concedían los máximos poderes en los momentos más complicados, especialmente en caso de guerra.

Pax Romana: período que comprende los siglos I y II en el que Roma y su imperio vivió su época de máximo esplendor político, cultural y económico y durante el cual se fundaron ciudades, se protegió el comercio y se fue integrando a las poblaciones del imperio en la cultura romana

Termas: espacio público compuesto por varias piscinas de agua caliente, templada y fría y un espacio al aire libre donde los romanos hacían ejercicio físico.

Foro: centro de la vida política y religiosa de las ciudades.

Anfiteatro: construcción para la celebración de espectáculos como la lucha de gladiadores

Domus: viviendas unifamiliares donde vivían los patricios romanos.

Insulae: edificio de pisos romano, donde vivían normalmente vivían los plebeyos

Edicto de Caracalla: ley aprobada en el año 212 por la que el emperador Caracalla otorgaba la ciudadanía a todos los habitantes libres del Imperio.

Romanización: proceso por el cual los habitantes del imperio toman las costumbres, creencias, arquitectura y formas de organización propias de los romanos.

Nobilitas: grupo social privilegiado compuesto por altos cargos, senadores, plebeyos muy ricos y los cargos intermedios de la Administración (los caballeros)

Edicto de Milán: orden emitida por el emperador Constantino en el 313 que autorizaba la práctica del cristianismo

Teodosio: emperador que convirtió el cristianismo en la religión oficial del Imperio

9.3 Folio entregado para la elaboración de un eje cronológico:

FUNDACIÓN DE ROMA 753 a.C.

MONARQUÍA 753a.C. hasta el 509 a.C.

REPÚBLICA. 509 a.C.

- .Ley de las Doce Tablas 451 a.C.

- .Inicio de las conquistas 300 a.C.

- .Revuelta de los Hermanos Graco 133a.C.

- .Muerte de Julio César 44 a.C.

IMPERIO 27a.C.

- .Nacimiento de Cristo. 0

- .Fin de las conquistas 200

- .Edicto de Caracalla 212

- .Edicto de Milán 313

- .Cristianismo como religión oficial 380

- .División del Imperio 395

- .Comienzo de las invasiones bárbaras 400

- .Destitución del último emperador de Occidente 476

9.4 Folio entregado para la explicación de la caída del Imperio Romano. Deberán ordenar los factores para luego desarrollarlo, primero en clase oralmente frente al resto de sus compañeros y el día del examen en forma escrita.

Causas:

- _Se debilita el poder imperial
 - Aumentan las revueltas y los asesinatos de emperadores
 - Aumenta el poder de los jefes militares
- _Menos comercio
 - Debastecimiento de ciudades y subida de precios
- _Máxima expansión del Imperio.
 - Ya no se conquistan más territorios
- _Menos agricultura y artesanía
 - En las que se utilizaba mano de obra esclava
- _Los soldados no reciben sus sueldos y muchos se amotinan y protagonizan revueltas.
 - .Fronteras mucho menos defendidas
- _Crisis (siglo III)
 - El Estado recauda muchos menos impuestos de las actividades comerciales y agrícolas.
- _Presión de los pueblos bárbaros (desde el siglo III al siglo V)
- _Menos esclavos y botines de guerra
 - Que se obtenían en las conquistas

Consecuencias:

- _División del Imperio en el 395 por el emperador Teodosio
 - .El Imperio de Oriente (Bizancio) con capital en Constantinopla. Más rico y poblado, pudieron defenderse de las invasiones bárbaras
 - .El Imperio de Occidente, mucho más empobrecido
- _Se inicia la Edad Media

_Caída del Imperio Romano de Occidente

.En el 476 cae el último emperador de Occidente, Rómulo Augústulo

9.5 Comentario de texto grupal sobre la muerte de Julio César

“¿Por qué razón Bruto se alzó contra César? He aquí mi respuesta: no fue porque amaba a César menos, sino porque amaba a Roma más.

¿Preferiríais que César viviera y así morir esclavos, a que esté muerto César y vivir libres?

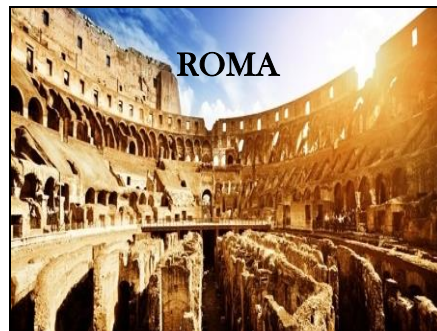
Porque fue mi amigo, lo lloro. Porque fue afortunado, lo celebro; porque fue valiente, lo honro; porque fue ambicioso, lo maté”

William SHAKESPEARE: *La tragedia de Julio César*, 1599

9.5 Presentaciones de Power Points

Sesión 1

Diapositiva 1



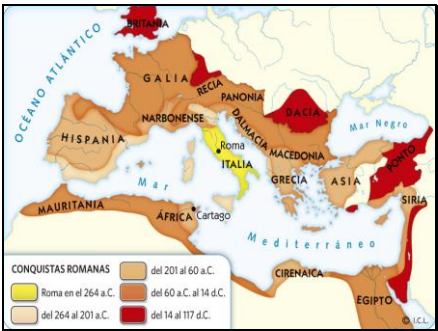
Diapositiva 2



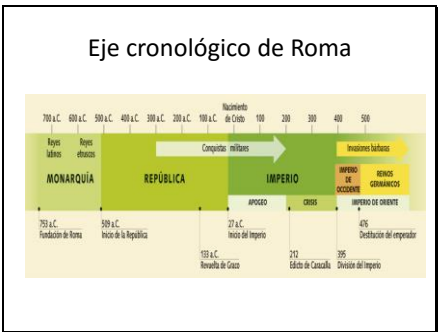
Diapositiva 3



Diapositiva 4



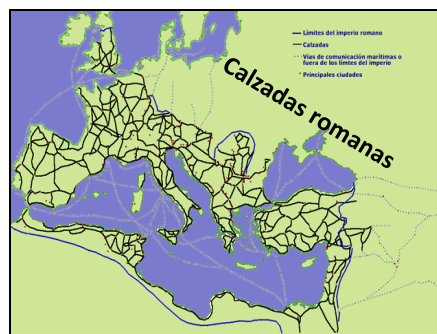
Diapositiva 5



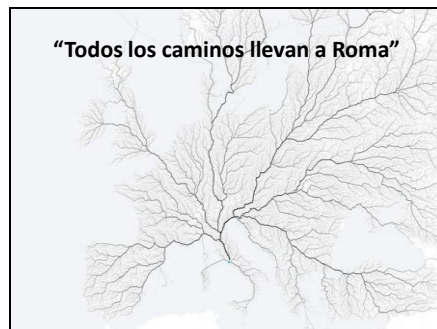
Diapositiva 6



Diapositiva 7



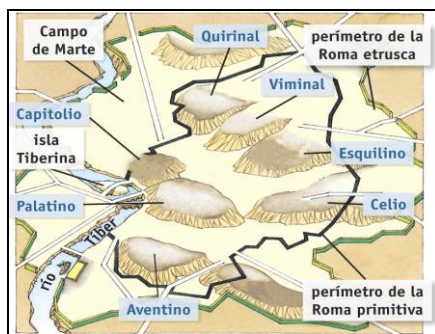
Diapositiva 8



Diapositiva 9



Diapositiva
10



Diapositiva
11



Diapositiva
12



Diapositiva
13



Sesión 2

Diapositiva 1



Diapositiva 2



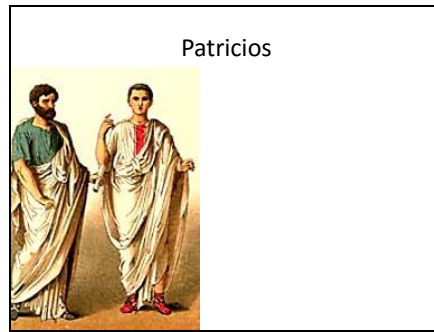
Diapositiva 3



Diapositiva 4



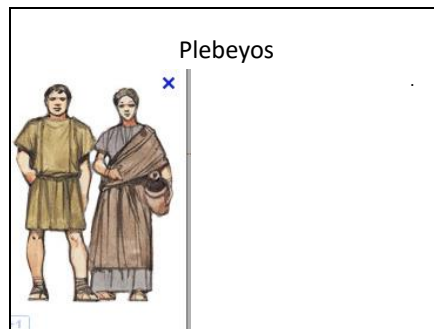
Diapositiva 5



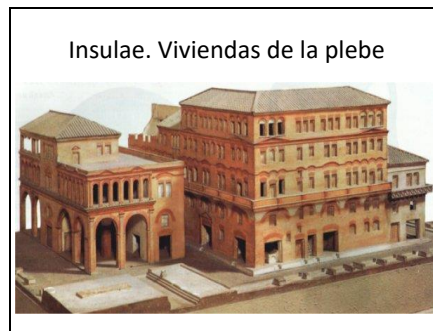
Diapositiva 6



Diapositiva 7



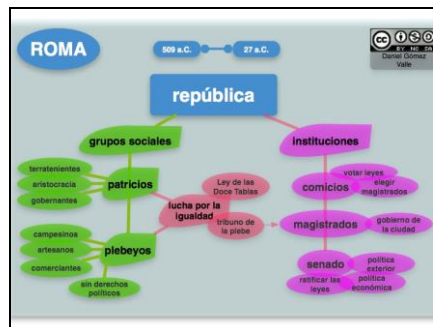
Diapositiva 8



Diapositiva 9



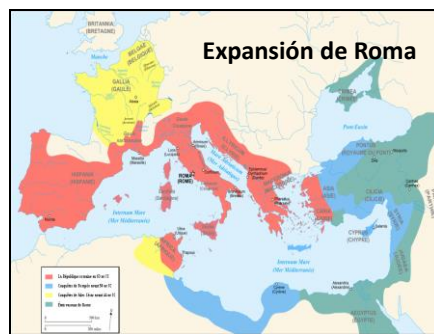
Diapositiva
10



Diapositiva
11



Diapositiva
12



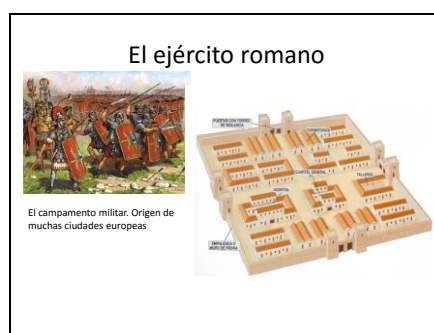
Diapositiva
13



Diapositiva
14



Diapositiva
15

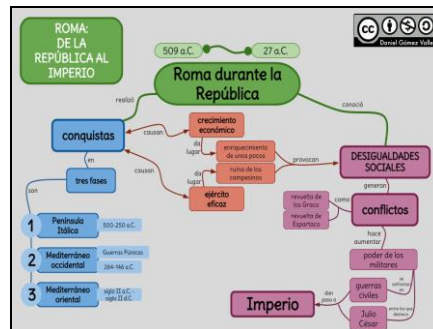


Diapositiva
16



Sesión 3

Diapositiva 1



Diapositiva 2

Julio César

- .Gana la guerra civil contra Pompeyo
- .Se nombra dictador vitalicio
- .Apoyo del pueblo
- .Repartió tierras entre los pobres y los soldados retirados
- .Dio la ciudadanía a numerosas ciudades
- .Aumentó el número de senadores a 900

(Imagen de la muerte de Julio César)

.Muere asesinado en una conjura en el Senado en los idus de marzo del 44 a.C.

Diapositiva 3

Imperio

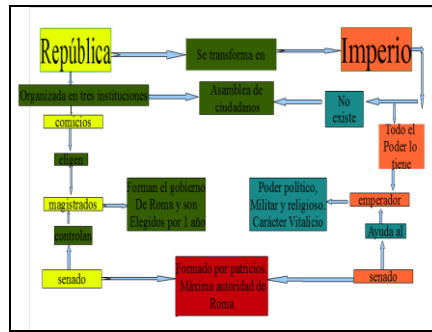
.Imperator

- .convoca el Senado
- .jefe del ejército
- .carácter vitalicio

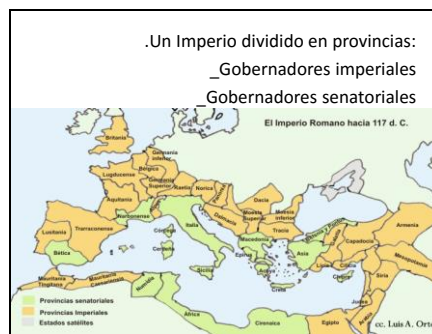
.Augustus: culto imperial

(Imagen de la estatua de Augusto)

Diapositiva 4



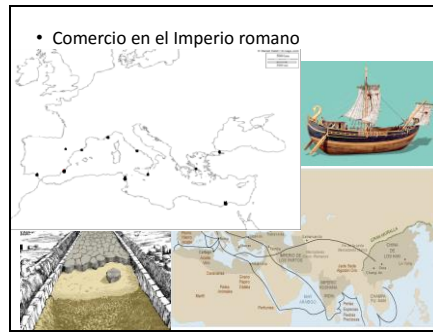
Diapositiva 5



Diapositiva 6



Diapositiva 7



Diapositiva 8



Diapositiva 9



Diapositiva
10



Diapositiva
11

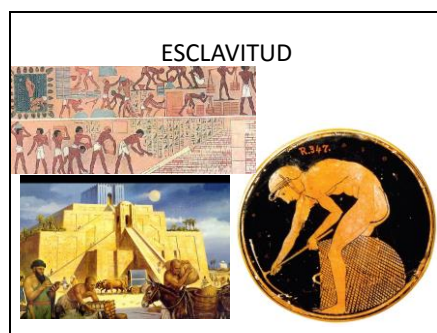


Sesión 4

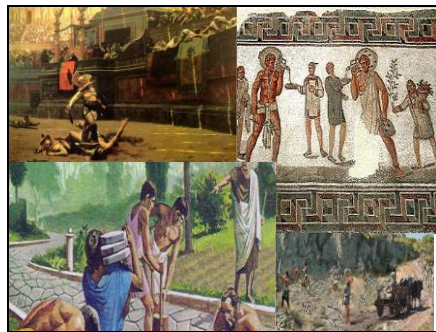
Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4



Diapositiva 5



Sesión 5

Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



6.2 Anexo II: Proyecto de innovación.

1. INTRODUCCIÓN

Como parte de la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia*, hemos tenido la oportunidad de experimentar la construcción de un modelo de enseñanza y aprendizaje cuya naturaleza conceptual y profundizadora se adscribe muy bien a las necesidades didácticas de las ciencias sociales, en este caso, de la disciplina histórica. Al fin y al cabo, la Historia se basa, en gran parte de las ocasiones, en conceptos y esquemas mentales cuya explicación se escapa demasiado a menudo por alto en beneficio de datos cuantificativos y meramente ilustrativos. Así pues, tomar como referente el aprendizaje conceptual dentro de la didáctica de la Historia es una herramienta encaminada no sólo a profundizar en el estudio de determinado período o acontecimiento, sino en la propia naturaleza de la disciplina. Reinhardt Koselleck puso en boga la llamada “historia conceptual” a partir de la cual daba cuenta de la variedad y las transformaciones de significado de los propios conceptos, desde las cuales era capaz de construir una historia cultural con amplios matices, abriendo una infinidad de perspectivas en la historiografía académica. Este tipo de enfoques han sido fundamentales, como decimos, para el desarrollo de la historiografía desde hace 30 años, pero no lo es menos los propios avances dentro de la didáctica de la Historia, donde poco a poco ha ido tomando cuerpo una nueva metodología que va abandonando el aprendizaje memorístico para buscar nuevos caminos en perspectivas más interpretativas y profundizadoras.

De algún modo, la experiencia desarrollada en el aula toma dichos caminos y busca profundizar en el aprendizaje de conceptos a los que, por su dificultad o por la gran carga a nivel político, social y cultural que tienen, deben de ser sometidos a un análisis más exhaustivo por parte del docente y, por supuesto, del alumnado. En este sentido, el objeto de nuestro estudio ha sido el de la esclavitud, exponiéndolo como parte fundamental del sistema económico, social y cultural de la antigua Roma, pero también como fenómeno histórico que, desgraciadamente, llega hasta nuestros días. Y este es un punto que quisimos destacar desde un principio, pues no debemos acotar la esclavitud a un período u a otro. Todo lo contrario. Confiamos plenamente en la

capacidad que guarda la Historia, y en general las Ciencias Sociales, para despertar y desarrollar la capacidad analítica y el espíritu crítico entre el alumnado más joven, configurándose como una herramienta para la lectura de la realidad, desde la cual tomar conciencia de la situación de aquélla. En este sentido, los resultados, como veremos, han sido bastante esperanzadores. No sólo tomaron en consideración las dimensiones de la esclavitud en la Roma antigua, sino también de las nuevas formas que adopta aquella realidad en nuestros días. Así pues, valoramos muy positivamente esta actividad, especialmente la oportunidad para poner en marcha la enseñanza de una Historia más cercana a la vida, que no se resuelva entre líderes y coronas, si no que enseñe a observar y pensar tanto el pasado como el presente.

2. CONTEXTO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Antes de desarrollar la actividad trabajada hemos de situar ésta dentro del debate sobre aprendizaje de conceptos en las ciencias sociales, más concretamente en Historia, disciplina que, como hemos dicho, mantiene gran parte de sus fundamentos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de conceptos. Ya sean sustantivos o de primer orden o relacionales, los conceptos son, tal como manifestó Jerome Bruner, fundamentales para la adquisición de conocimientos en un proceso en que el alumno ha de ser un sujeto activo y protagonista en su propio proceso de aprendizaje. Pero, teniendo en cuenta las dificultades que implican los conceptos en la disciplina histórica, cuya propia naturaleza los convierte en realidades casi inabarcables dado el carácter relacional que implica aquélla, ¿son los adolescentes capaces de comprender dichos conceptos?

No fueron pocos los investigadores que, como Peel o Hallan a lo largo de los años setenta, basaron sus investigaciones en las dificultades de los alumnos para razonar sobre contenidos sociales e históricos⁶³. Aquéllos tomaron las teorías de Piaget sobre el aprendizaje, asumiendo que éste depende del desarrollo intelectual y cognitivo del alumno, para lo cual había que conocer en qué estadio estaba un alumno o alumna para poder predecir qué tipo de contenidos podía adquirir. Sus conclusiones no pudieron ser más pesimistas, llegando a afirmar que el razonamiento formal en el pensamiento

⁶³ CARRETERO, M., & LIMÓN, M. (1993). “Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales”. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, p.156

histórico, aquel con el que las personas somos capaces de establecer hipótesis y plantear deducciones de las mismas, no se alcanzaba, en general, hasta pasados los 16 años de edad. Esto ponía sobre la mesa el debate sobre los fundamentos didácticos de una disciplina que, según sus teorías, podía llegar a ser estéril en tanto en cuanto los alumnos y alumnas eran incapaces de desarrollar un conocimiento profundo, más allá de memorizar datos y fechas.

Como bien afirma Martin Booth, este tipo de planteamientos podían llegar a desesperar a un profesorado que podía llegar a plantearse la propia enseñanza de Historia antes del bachillerato⁶⁴. Pero nada más lejos de la realidad. Pronto, ya en los años ochenta, se comenzaron a cuestionar este tipo de ideas, planteando, como bien hizo Shelmit, siguiendo los presupuestos de Hirst⁶⁵, quien defendía la historia como una forma de conocimiento, la especificidad de la disciplina histórica que bien se debía distinguir de las metodologías de las ciencias naturales. En este sentido, paulatinamente se fue tomando conciencia del espacio que ocupaba la Historia, lo cual se tradujo en un creciente interés en el estudio de los aspectos concretos que abordasen los problemas que planteasen las ciencias sociales, y más concretamente la historia, para el alumno. Así pues, se fueron poniendo sobre la mesa las diferentes metodologías de investigación, los modos concretos de aportar validez a sus teorías, así como, y es esto lo que más nos interesa, el conjunto de conceptos específicos y la manera de articular y relacionar dichos conceptos.

Siguiendo estas ideas se han ido desarrollando diversos métodos para el aprendizaje de conceptos, entre los cuales ha ido tomando protagonismo unas estrategias mucho más activas, tal como estaba planteando Bruner, en las que el debate y el intercambio de ideas entre alumnos y entre alumnos y profesor fuesen las vías de construcción de los propios contenidos del concepto. Este tipo de procedimientos han sido empleados por autores como Jon Nichol y Jaqui Dean, quienes defienden el uso de redes y mapas conceptuales que han de irse construyendo por parte de los alumnos, bien en parejas, en grupo o por parte de toda la clase en conjunto, colocando el concepto en el medio y estableciendo enlaces multidireccionales⁶⁶. De alguna manera, este es un

⁶⁴ BOOTH, M. B. (1983). "Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking". *History and Theory*, 22, (4), p.104

⁶⁵ CARRETERO, M., & LIMÓN, M. (1993), p.156

⁶⁶ NICHOL, J. & DEAN, J. (1997). *History 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London & New York: Routledge. Pp. 108-117.

modo de hacer profundizar a los alumnos y alumnas en la naturaleza relacional de los conceptos históricos, aportando, además, una enseñanza en la que el profesor se convierte en guía con mayor capacidad para gestionar los avances del alumnado.

Ahora bien, todo esto no quita para no reconocer las dificultades que entraña el aprendizaje de determinados conceptos históricos, como bien pudimos ver en la investigación de Carretero, Asensio y Pozo (1991)⁶⁷. En ella se pusieron de manifiesto los problemas que tienen los alumnos antes de los 11 y 12 años para entender satisfactoriamente una importante cantidad de conceptos. De la misma manera, demostraba el mayor grado de dificultad que tenían los conceptos sociopolíticos, muy por encima de los de carácter cronológico y los personalizados, en la medida en que evidenciaban realidades más abstractas, las cuales requerían tejer una red conceptual más compleja en la que cada realidad vendría definida por su relación con las otras.

Ahora bien, pese a estas limitaciones extrajeron conclusiones mucho más positivas y que venían a contraponer el pesimismo de Peel o Hallan a la hora de que el alumnado pudiese comprender conceptos históricos. Y es que las respuestas que fueron dando a los alumnos a los conceptos que se les planteaban fueron mejorando con la edad. Pero además, casi la mitad de las respuestas erróneas eran semicorrectas, es decir, llegaban a una comprensión parcial del concepto, lo cual no es poco. Así pues, esta investigación mostraba una realidad mucho más positiva, dejando claro que la acción docente y la cultura educativa de los centros primaba por encima de las condiciones socioculturales, al obtener un mayor rendimiento los alumnos de un centro de un medio más desfavorecido. En este sentido, y tomando lo dicho por Bruner y otros investigadores como Martin Booth, la atención se volvía no hacia las capacidades y el desarrollo cognitivo de los alumnos y alumnas, como habían hecho quienes habían seguido a raja tabla a Piaget, si no hacia la propia acción docente y los mecanismos para el desarrollo de un aprendizaje efectivo a través de una profundización en metodologías abductivas, las cuales partirían de ideas concretas hasta llegar a las nociones más abstractas de los conceptos.

En esta dimensión se encuentra el llamado *learning cycle*^e o ciclo de aprendizaje, el cual “mueve a los estudiantes a través de una investigación científica mediante un

⁶⁷ CARRETERO, M. (2011). “Comprensión y aprendizaje de la historia”. En RODRÍGUEZ, L.F. & GARCÍA N. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp. 69-104). Cuauhtémoc, México, D. F.: Secretaría de Educación Pública, Gobierno Federal.

proceso en el que, primero, se les anima a explorar los materiales, luego a construir un concepto y finalmente a aplicar o extender el concepto a otras soluciones”⁶⁸. Este método se inserta perfectamente en un aprendizaje más constructivo, en el que prima el debate y el trabajo en equipo para la elaboración de un concepto a partir de diversos materiales planteados por el docente y su posterior utilización en otros contextos o realidades. Es este el método que hemos empleado para el desarrollo de nuestra actividad de innovación, la cual podemos introducir en un debate que, como hemos visto, se ha ido reconduciendo hacia posturas más optimistas y con una mayor presencia de las metodologías de enseñanza.

3. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Los conceptos se constituyen como el andamiaje desde el cual percibimos y entendemos la realidad, generando redes de conocimiento que vienen a estructurar nuestra realidad y nuestro entendimiento del mundo. Como puso de manifiesto Bruner el aprendizaje conceptual es, con todo, incremental y continuo, es decir, se convierte en un proceso en el que la relectura y la asimilación son fundamentales, en la medida en que añadimos o descartamos ideas, informaciones y perspectivas. Hemos visto las dificultades que puede entrañar el aprendizaje de conceptos históricos, pero también que no por ello debemos descartar aquel, partiendo, eso sí, de una metodología que implique al alumno en la construcción de los mismos. Como hemos venido planteando hasta ahora, el conocimiento histórico se constituye a partir de este tipo de procesos, en los que los conceptos son constantemente revisitados y reinterpretados otorgando una riqueza y una complejidad que, en ocasiones, puede llegar a abrumar. Esto se hace evidente a la hora de enseñar Historia a adolescentes, siempre y cuando el docente tome el compromiso de educar en algo más que datos para memorizar. Desgraciadamente ésta ha sido una tónica demasiado habitual en la enseñanza de la Historia en los institutos. Por nuestra propia experiencia se ha pecado en exceso de una carencia casi patológica de imaginación y de interés por mostrar una disciplina que mueva al reto de comprender y no sólo leer el acontecer humano; y con él el de nuestra propia naturaleza. Esta es una

⁶⁸ MAREK, E. A. (2008). “Why the Learning Cycle?” en *Journal of Elementary Science Education*, 20 (3), p. 63

de las motivaciones que nos ha movido a profundizar en una didáctica de la historia que trascienda la narración y la sucesión de fechas y personajes, para profundizar en realidades del pasado que enseñen a los alumnos a percibir y leer la realidad de una manera reflexiva y crítica. En este sentido, se nos planteaba el reto de enseñar la historia de la Roma antigua en 1º de ESO, es decir, alumnos por debajo de entre 12 y 13 años, lo cual no dejaba de plantearnos serias dudas acerca del éxito de plantear una actividad de este tipo.

Dentro de esta unidad didáctica tuvimos en cuenta dos conceptos a trabajar. En un principio nos planteamos trabajar con el concepto de “romanización”, lo cual podíamos unir con los procesos de globalización contemporáneos desde los cuales podíamos establecer unas comparativas sumamente interesantes para la comprensión de procesos culturales tan complejos como éstos. Pero decidimos finalmente descartar la idea, dado el nivel de abstracción necesario para su entendimiento al tratar temas fundamentalmente culturales. Por otro lado, teníamos sobre la mesa el concepto de “esclavitud”, una realidad con la que los alumnos podrían estar más familiarizados, dada su presencia en prácticamente todas las culturas de la antigüedad, así como por ser un asunto mucho más sencillo de explicar en tanto que podíamos encajarlo mucho mejor en el desarrollo de la unidad como que era una realidad más concreta sobre la que se podría intentar alcanzar un cierto nivel de abstracción.

Así pues, decidimos trabajar con el concepto de esclavitud. La idea ha sido la de tratar una tema transversal desde el cual poder explicar tanto la sociedad, como la economía y la cultura de la Roma antigua. Al fin y al cabo, la esclavitud no dejó de ser uno de los pilares fundamentales de la economía romana, así como un modelo de relación social en la que el esclavo no era más que una propiedad del amo, lo cual configuraba unos esquemas mentales y culturales que, por decirlo de algún modo, chocan inevitablemente con los nuestros. En este sentido, la esclavitud se nos plantea como un reto didáctico por sus múltiples dimensiones, además de ser un asunto cuya magnitud queda demasiado a menudo por debajo de los grandes relatos y grandezas de la historia romana.

En primer lugar, como parte fundamental de la economía romana. Tenemos que pensar que la esclavitud no sólo era una de las actividades comerciales más beneficiosas, sino que sobre todo era, en muchas ocasiones, una de las fuerzas de trabajo principales en muchos sectores como la minería o la agricultura. Es más, el

descenso de número de esclavos como consecuencia del final de las conquistas romanas desde el siglo II trajo serios problemas a una economía que comenzó a entrar en crisis en el siglo siguiente.

En segundo lugar, las relaciones amo-esclavo fueron componente fundamental dentro de la sociedad romana. De hecho, los esclavos llegaron a ser casi la mitad de la población de la ciudad de Roma, lo cual nos da una idea de la magnitud y las dimensiones de una realidad tan normalizada; hoy nos parecería sumamente extraño concebir que fuesen esclavos también quienes se encargasen de la educación de los hijos de grandes patricios o de la contabilidad de grandes casas y negocios. Así pues, esta dimensión nos ayuda a introducirnos en los esquemas mentales y de referencia de una sociedad tan lejana como la romana, en la que el esclavo era considerado más como un objeto que como una persona.

En tercer lugar, y por último, hemos querido tratar de presentar la esclavitud como un fenómeno histórico que viene desde la Antigüedad, estando presente también en Egipto o Grecia, y que se mantiene, bajo otras formas, en nuestros días. De esta forma queremos trasladar el debate que se pueda generar a partir de la esclavitud en Roma a la actualidad.

Esta es una de nuestras previsiones. Nos gustaría fomentar un debate que despierte el interés entre el alumnado por el mundo en el que viven y del que, cada vez más, forman parte. Presentar las condiciones en las que viven y trabajan millones de jóvenes de su edad, e incluso menores, busca saltar la chispa de la incomprensión, la misma que podría saltar al estudiar la esclavitud en Roma. Esa incomprensión es lo que queremos buscar, al fin y al cabo, es aquélla el origen de todas las dudas y éstas el comienzo de todo camino hacia el conocimiento. Ahora bien, sabemos que eso va a ser complicado y que probablemente esa chispa no llegue a prender, aunque guardamos la esperanza de que, por lo menos, ilumine durante un tiempo otras realidades por descubrir. En este mismo orden, pensamos que si bien podrán llegar a comprender la magnitud de la esclavitud en la antigua Roma, así como la importancia que tenía para su economía, nos guardamos un gran interrogante para que lo entiendan como parte de su sistema social y económico, dado que, probablemente, sea de las primeras veces que se enfrenten a una idea tan abstracta como aquélla. En cambio, tenemos confianza en que sepan entender aquel fenómeno como una relación entre amo y esclavo, en la que éste no es más que la propiedad del primero.

Con todo, el asunto de la esclavitud nos permite afrontar una realidad que puede ir desde asuntos muy concretos y muy simples, hasta llegar a plantear ideas complejas y con un nivel suficiente de abstracción como para suponer un reto para los alumnos y alumnas, lo cual es, desde nuestro punto de vista, uno de los principales motores para la motivación de cualquier proceso de enseñanza.

4. METODOLOGÍA

Una vez presentado el concepto, así como las ventajas y dificultades que puede presentar y las previsiones hechas en un primer momento, pasaremos a explicar más detalladamente el desarrollo de la experiencia innovadora, así como las metodologías e instrumentos del análisis del proceso para la obtención de información, que respondan a las hipótesis planteadas en el apartado anterior.

En primer lugar, nos gustaría resaltar la falta de tiempo necesario para explicar el concepto en toda su complejidad. Desafortunadamente sólo contamos con una sesión para poner en marcha la actividad, ya que compartimos grupo con otro alumno, Mario Gutiérrez Vidal, que se encargó de desarrollar la unidad didáctica de Grecia. Así pues, contamos solamente con cinco sesiones para exponer cada una nuestra unidad, y dentro de la misma, una para realizar la actividad del concepto. Esta falta de tiempo ha sido una de las principales limitaciones para trabajar el concepto mejor y con una mayor variedad de instrumentos.

Por otro lado, partimos de una metodología que combinaba la exposición docente con el intercambio de ideas por parte de los alumnos sugeridas a partir de diversas fuentes, tanto pictóricas como audiovisuales, desde las que los alumnos y alumnas iban configurando la red de ideas que iban configurando las diferentes dimensiones del concepto. Al fin y al cabo, y siguiendo con lo dicho hasta ahora, son ellos los que han de protagonizar el aprendizaje. De todos modos, nos hubiese gustado introducir textos para trabajar, pero tal como hemos planteado, tuvimos que prescindir de los mismos ya que la reducción de la actividad a una sola sesión condicionó sobremanera el desarrollo de aquélla. Así pues, propusimos una sesión en la que primara los interrogantes de los alumnos, que serían guiados por nosotros mismos a la hora de plantear, más o menos, para cada dimensión una serie de preguntas a resolver.

Así pues, partimos de una primera pregunta sobre qué era lo que entendían ellos por la esclavitud, con la idea de conocer el punto desde el que partían, asunto, a todas luces, necesario para conocer las nociones y proposiciones que tenían del fenómeno a tratar para poder trabajar sobre los mismos. Esta parte es fundamental pues nos ofrece un campo de trabajo desde el cual plantear reelaboraciones y revisiones que partan de algo ya asimilado por el propio alumnado. De esta manera, buscamos un aprendizaje significativamente construido que lleve a los alumnos y alumnas a plantearse equívocos y creencias incorrectas, de tal modo que puedan reconstruir el concepto desde sus propias concepciones implícitas.

Una vez expuestas sus ideas, pasamos a definir lo qué es, en realidad, la esclavitud. Ésta la definimos como un tipo de relación social y económica en la que una persona, el esclavo, es propiedad de otra, el amo. Esto es sencillo y no implica mayor dificultad, pero es un asunto en el que profundizaremos hacia el final de la sesión para profundizar en la mentalidad de la época, pues hoy en día es difícil concebir una situación jurídica y legal así para una persona.

Más tarde pasamos a plantear el fenómeno de la esclavitud en la Antigüedad, algo que más o menos conocen dado que se ha ido viendo en anteriores unidades didácticas. De hecho, proyectaremos una serie de imágenes en las que aparezcan esclavos en las principales culturas del período, Mesopotamia, Egipto y Grecia, las cuales deberán ir descubriendo los propios alumnos y alumnas. Se planteará una cita de Aristóteles, según la cual, la esclavitud era necesaria y natural a la sociedad ya que aquella era la que posibilitaba liberar a los hombres libres de trabajos manuales para poder dedicarse a lo que de verdad importaba, el gobierno de la ciudad. Esto nos sirve para enlazar con lo dado por Mario sobre Grecia, pero también para iniciar un pequeño debate sobre quiénes eran los que hacían política en aquel período y, sobre todo, la cantidad de esclavos que había que haber para poder mantener a aquellos hombres libres.

Así pues, se les preguntará que *¿cuántos esclavos creen que había en la Roma antigua?* Para ello iremos elaborando una pirámide en la que se represente los principales estratos de la sociedad romana, como un modo de conocer el funcionamiento y organización de aquella. De este modo, llegamos a plantear que los esclavos eran casi un 45% de la población romana.

Pero, si había tantos, ¿a qué se dedicaban? La idea es que mediante imágenes vayan viendo la gran cantidad de trabajos que ejercían los esclavos, es decir, que vean con mayor complejidad el fenómeno atendiendo a las tareas que realizaban que iban desde la minería, probablemente el pero destino para un esclavo, hasta la casa de un patricio, donde podían vivir mejor que muchos hombres libres. En este sentido, plantearemos los esclavos necesarios en una *domus* patricia, donde se requerían desde agricultores para las tierras, sirvientes para la cocina, profesores para los niños y hasta contables para administrar el dinero del amo. También se nombrarán inevitablemente a los gladiadores, sobre quienes volveremos más adelante cuando expliquemos la revuelta de Espartaco.

Pero si había tantos y eran tan necesarios, ¿de dónde los sacaban? Aquí es donde relacionaremos con las conquistas romanas, ya que la gran mayoría de esclavos provenían de botines de guerra. También plantearemos que era una situación social que se heredaba a los hijos o que podía alcanzar cuando un hombre no podía pagar sus deudas. Ahora bien, para dar cuenta de un concepto con mayor dinamismo expusimos la figura del liberto como antiguo esclavo que, sin ser ciudadano, pasaba a ser liberado por su antiguo amo con quien guardaba una nueva forma de relación basada en la clientela.

Así pues, una vez conocido cuántos esclavos podía haber en Roma, de dónde venían y a qué se dedicaban podemos subir a nivel superior, planteando la esclavitud como parte fundamental de la economía romana. Así pues, pondremos en evidencia la magnitud de la esclavitud con las grandes construcciones romanas, en las que la mano de obra esclava era muy numerosa. Así pues, los alumnos pueden llegar a relacionar la grandeza de Roma con la esclavitud, asimilando ésta como una parte fundamental de la economía y la civilización romana. Fue tan importante que el descenso de número de esclavos sería una de las causas fundamentales del descenso de la producción agrícola y artesanal en todo el Imperio, lo cual llevó a la economía a un período de estancamiento y de crisis a partir del siglo III.

Una vez llegados a este punto, señalaremos la esclavitud como parte del sistema social y económico de Roma, algo que probablemente sea lo más complicado de alcanzar para el alumnado. De todos modos, lanzaremos una breve comparación sobre el sistema educativo, del que ellos forman parte, para hacerles entender lo que entendemos por un sistema social. Así pues, les preguntamos si podrían imaginarse la clase sin profesores, al fin y al cabo, esto se le planteará los docentes no dejan de ser, en

cierta manera, esclavos de los alumnos. De esta manera, buscamos que se pregunten por los componentes de una estructura, que la dividan y sepan ver las partes dentro del todo, para luego realizar una integración completa. Es lo mismo que se les pedirá con la esclavitud y la civilización romana.

Esto nos lleva, inevitablemente, a plantearnos como veían la esclavitud los propios romanos y al modo en que una realidad que a nosotros nos parece tan extraña, a ellos les pareciese tan normal. En este punto entraríamos en un nivel también superior al intentar explicar los modos en que tenían los romanos de tratar a sus esclavos. En este sentido, proponemos un objeto cotidiano, teniendo en cuenta que los esclavos eran propiedades, y con él saber el modo en que vamos a tratar un bolígrafo, por ejemplo. La idea es que lleguen a que no lo tratan mal porque si no se les estropearía pronto y tendrían que comprar otro; lo mismo pensaban los romanos de sus esclavos.

Pero si esa idea mantenían los amos, los esclavos, ¿aceptaban su condición? Aquí, traemos a colación a Espartaco y su revuelta, entendiéndola como una revuelta contra su condición de esclavo y que llegó a poner en jaque a toda una República romana, lo cual da cuenta de la magnitud de la revuelta, así como da un refuerzo a las dimensiones que tenía realmente la esclavitud en Roma. Y es que un gran número de esclavos podía conllevar un serio peligro si se revelaban, como ocurrió con la llamada Tercera Guerra Servil en la que Espartaco llegó a reunir un ejército de más de 70000 personas. Con todo preguntamos si fue legítimo el levantamiento de Espartaco contra Roma, con lo cual pretendemos abrir un pequeño debate, planteando si hoy en día veríamos normal una revuelta como la de Espartaco si hubiera personas en una situación parecida a la suya.

Y es que, por último, lanzaremos una última pregunta: *¿creéis que la esclavitud desapareció cuando desapareció Roma?* En este punto trataremos de hacer ver a los alumnos los modos en que se ha mantenido la esclavitud a lo largo de la historia, pasando por EEUU hasta nuestros días. A este respecto, expondremos un vídeo del programa *Salvados*, para comprobar cómo trabajadores y trabajadoras de otras partes del mundo son quienes hacen las ropas que nosotros vestimos y las condiciones en las que las realizan. Esto pretende invitar al debate y a cuestionar algunas realidades presentes, así como a aprender el modo en que la Historia nos enseña a pensar y a reflexionar.

<https://www.youtube.com/watch?v=7jexmxGPU8k>

De algún modo, esto nos servirá para enlazar con lo explicado la sesión anterior sobre la “romanización”, en la que establecimos una serie de paralelismos con la globalización y la extensión de la cultura estadounidense en nuestros días. Así pues, planteamos como uno de los problemas de esa globalización es precisamente la falta de regulación en la producción de determinados artículos como la ropa que compramos en grandes almacenes textiles. En este sentido, se busca una implicación del alumno en esta problemática, intentando que se haga sentir parte de un sistema que, con todo, divide el mundo en zonas de producción y zonas de consumo; acercar, de una manera breve y muy sucinta, la primera a la segunda busca situar al adolescente por encima de su espacio y trasladarlo por encima para que sea capaz de ver la totalidad del mundo al que pertenece.

Una vez explicada el desarrollo de la actividad, vamos a pasar a valorar los dos instrumentos de obtención de información.

Por un lado, emplearemos las observaciones realizadas en clase con una serie de anotaciones que guardamos de las sesiones llevadas a cabo en dos grupos de 1º de ESO. Ya hemos dicho que las intervenciones y el debate van a ser herramientas fundamentales en la actividad, por lo cual se hizo necesario ir tomando anotaciones para ir valorando las respuestas de los alumnos. Para que quede claro iremos realizando esquemas en la pizarra para ir aclarando las ideas en torno al concepto e ir estableciendo las relaciones entre unas y otras. Además, hemos de aclarar que una de las dimensiones, la referida a la esclavitud como fenómeno histórico, la analizaremos a partir de lo comentado en clase en el debate posterior al vídeo sobre la esclavitud moderna. De todos modos, esto lo desarrollaremos en el apartado siguiente.

Por otro lado, la esclavitud en Roma será una de las preguntas del examen, siendo ésta una pregunta a elegir entre otra, de modo que podamos comprobar ya por el número de alumnos y alumnas que la han escogido, el interés que despertó la actividad. Evidentemente, esto será una valoración bastante aproximativa, puesto que la elección de una pregunta u otra a la hora de realizar el examen dependerá de otras circunstancias o variables. A partir de las respuestas del examen, podremos completar lo anotado en el cuaderno de actividades. En cuanto a la pregunta que planteamos fue: *Explica la*

esclavitud en Roma tal y como la planteamos en clase. Una pregunta, como vemos, corta y sencilla, y desde la cual debían exponer lo desarrollado en clase.

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Como hemos ido viendo, la actividad va a tener un espacio limitado al aula y una sesión, echando en falta una sesión más para poder analizar, con lo aprendido, una serie de textos que de buena gana hubiéramos introducido. Si no hicimos el aprendizaje basado en textos fue debido a la propia naturaleza del concepto y del fenómeno a estudiar; al fin y al cabo, no guardamos registro de ningún testimonio por parte de un esclavo, siendo todos los textos referidos a la esclavitud parte de escritores e historiadores en cuyas palabras podemos observar, por ejemplo, el trato que debía darse a un esclavo, como podríamos ver en el texto *Sobre la agricultura* de Marco Terrencio Varrón. Así pues, preferimos el modelo de debate y de diálogo por encima de una experiencia basada en textos a partir de los cuales los alumnos y alumnas fuesen extrayendo las ideas.

En este sentido, la participación en las dos aulas de las que extrajimos la información fue bastante elevada, con un alumnado suficientemente participativo como para llevar a cabo la actividad. Debemos destacar que, si bien hubo alumnos y alumnas con mayor índice de participación, la tónica general fue bastante satisfactoria. De hecho, eran los alumnos los que, en ocasiones, planteaban las preguntas que llevábamos preparadas, tal y como nosotros, de algún modo, esperábamos. En el grupo B se notó un mayor interés por cuestiones relacionadas con la vida cotidiana de los esclavos, lanzando cuestiones sobre las condiciones en las que vivían los esclavos. En el otro grupo, el A, el debate fue mayor y se notó un mayor grado de comprensión, tal y como sugieren las respuestas extraídas del examen.

Ahora bien, hemos de señalar que la actividad fue llevada a cabo primero en el grupo B, por lo que quedó un poco menos elaborada y tuvimos poco tiempo para el debate final para tratar la esclavitud como fenómeno histórico y presente en la actualidad. Y es que, como ya hemos advertido a lo largo del trabajo, la falta de tiempo fue un impedimento para desarrollar el concepto tal como nos hubiese gustado. No

obstante, para el grupo A pudimos administrar mejor el tiempo, lo cual puede que haya incidido en los resultados finales, tal y como hemos comentado ya. En cuanto al examen, vemos que de los cerca de 60 alumnos que había entre los dos grupos, respondieron a la pregunta 35 de ellos, de los cuales hemos tomado 20, para escogiendo 10 de cada una de los grupos. De este modo, buscamos hacer un análisis entre 10 alumnos al azar del grupo A y 10 al azar del grupo B, de modo que en la interpretación podamos valorar lo trabajado en cada clase de una forma comparativa.

Por último, y antes de entrar en las dimensiones y categorías del concepto, hemos de señalar las dificultades que tuvimos para introducir la figura del liberto, puesto que podría llevar a varios equívocos, como realmente pasó después. De todos modos, y como ya hemos expuesto, nos parecía interesante introducirla dada cuenta de la variedad de situaciones por las que podía llegar a pasar un esclavo, otorgando una mayor fluidez y viveza a una situación que no tenía que ser necesariamente perpetua. Esto fue quizás algo más complicado de explicar, pero nos quedamos con un buen sabor de boca al leer los exámenes de algunos alumnos que hacían referencia a esta realidad, aunque, eso sí, sin llegar a comprender del todo, la idea de clientela.

Una vez expuesta brevemente el contexto, la participación o los problemas que tuvimos con algunas dimensiones del concepto, pasamos a analizar una a una las tres dimensiones con las que hemos trabajado. En este sentido, hemos dividido cada una en varias categorías que, a su vez, dan cuenta de los diferentes niveles en los que situamos el entendimiento de dicha dimensión del concepto.

a) 1ª Dimensión. *La esclavitud como sistema económico de la antigua Roma*

Esta primera dimensión engloba a la esclavitud como un fundamento esencial en el sistema económico y social de la Roma antigua. Es ésta en la que más incidimos, debido a la carga económica del fenómeno y a que lo podíamos relacionar fácilmente con lo ya visto y lo que estaba por venir, es decir, las grandes construcciones romanas y la caída del Imperio Romano. De hecho, cabe destacar que muchos alumnos relacionaron en la pregunta del examen la esclavitud con la caída del Imperio, como expusimos en clase, lo cual da una idea bastante certera de que estuvieron atentos y supieron establecer una relación que, a primera vista, nos parecía una tarea ciertamente compleja, dada su naturaleza relacional. En este sentido, esta dimensión fue captada

bastante bien en general por todos los alumnos, dado que durante la sesión incidí mucho en la carga. Ahora bien, muy pocos llegaron al último nivel, haciendo necesario situar medios para poder hacer un análisis más minucioso. En esta dimensión hemos determinado 4 categorías que se corresponden con diferentes grados de comprensión, siendo el 1 la más baja y el 4 la más alta.

Categoría 1: dan cuenta del gran número de esclavos que había en Roma.

Categoría 2: son capaces de dar cuenta de la heterogeneidad de trabajos y situaciones en las que se desenvolvían los esclavos, desde tareas pesadas como la minería hasta trabajos más intelectuales como la enseñanza o la contabilidad de las casas de patricios.

Categoría 3: dan cuenta de la importancia económica de la esclavitud en Roma, teniendo en cuenta el gran número de esclavos que había y la gran cantidad de trabajos que ejercían, así como la relación que existió entre el descenso de esclavos con la crisis del siglo III y la caída del Imperio Romano de Occidente.

Categoría 4: definen la esclavitud como sistema económico del Imperio Romano

Alumnos:

Nivel 1:

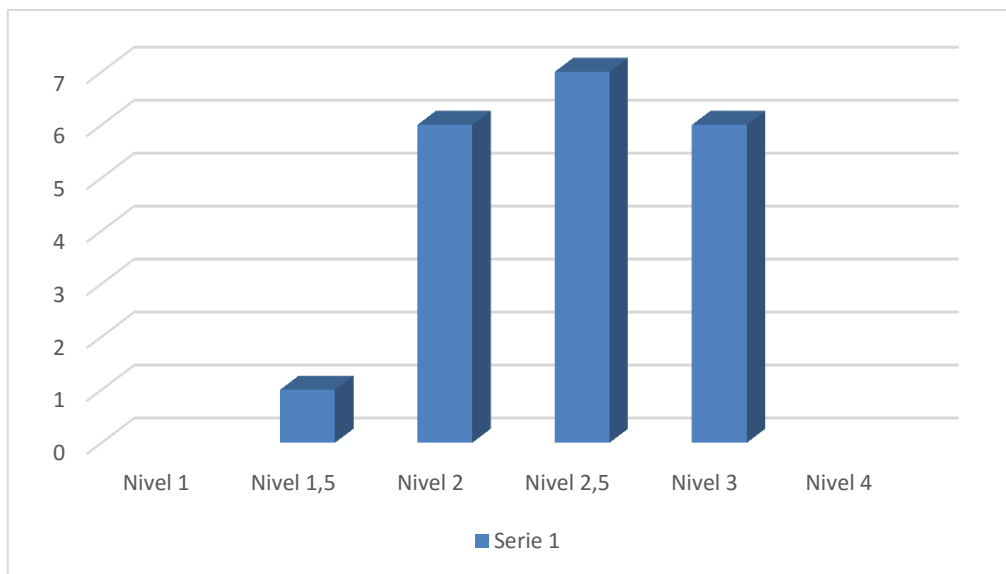
Nivel 1,5: 04

Nivel 2: 03, 07, 10, 11, 16, 17

Nivel 2,5: 01, 02, 06, 08, 12, 15, 18

Nivel 3: 05, 09, 13, 14, 19, 20

Nivel 4:



Como ya hemos dicho esta dimensión ha dado unos resultados realmente buenos, siendo más de la mitad quienes han llegado hasta el nivel 2,5 sabiendo relacionar la esclavitud como pilar de la economía romana. Hemos de notar que más de un cuarto de los alumnos han llegado al último nivel, estableciendo una relación entre el descenso de esclavos y la caída del Imperio Romano. Ahora bien, ninguno ha sabido establecer la definición completa del concepto de esclavitud como sistema social y económico de la antigua Roma, lo cual da cuenta de lo complejo de llegar a plantear realidades más abstractas.

b) 2ª Dimensión. *La esclavitud como forma de relación social normalizada en la antigua Roma*

En este punto, nos intentamos introducir en la mentalidad de la época, trabajando un poco la empatía histórica a la hora de entender una realidad que a nuestros ojos puede parecer extraña y sumamente condenable. Esta dimensión nos resultó especialmente útil para trabajar porque, de algún modo, invitaba a los alumnos a pensar con otros marcos de referencia, para lo cual tuvimos que trabajar con analogías como la del bolígrafo al que consideraba una propiedad, igual que un esclavo en Roma, y sobre el cual más valía que lo tratase bien porque si no, no me duraría mucho. Este aspecto también fue muy señalado y repetido multitud de veces ya que requería de un mayor nivel de abstracción y de esfuerzo por parte de los alumnos. Es en esta parte donde hemos introducido la figura del liberto, de modo que podamos comprobar si los alumnos conciben la esclavitud como una situación perpetua o con un cierto dinamismo,

atendiendo a las múltiples situaciones sociales por las que podía pasar un esclavo. Por su parte, esta dimensión la hemos dividido en tres categorías, siguiendo el mismo esquema de ante.

Categoría 1: el esclavo como un sujeto sin derechos ni libertad.

Categoría 2: esclavos como propiedad de su amo, sin estar sujeto al derecho que rige para el resto de personas. Entiende al esclavo como una propiedad y se le trata como tal.

Categoría 3: entiende la esclavitud como una realidad normalizada, hasta el punto de que muchos esclavos aceptaban su situación, en la medida en que podían variar su realidad comprando su libertad. Es decir, entender la condición de esclavo de una manera más dinámica y viva.

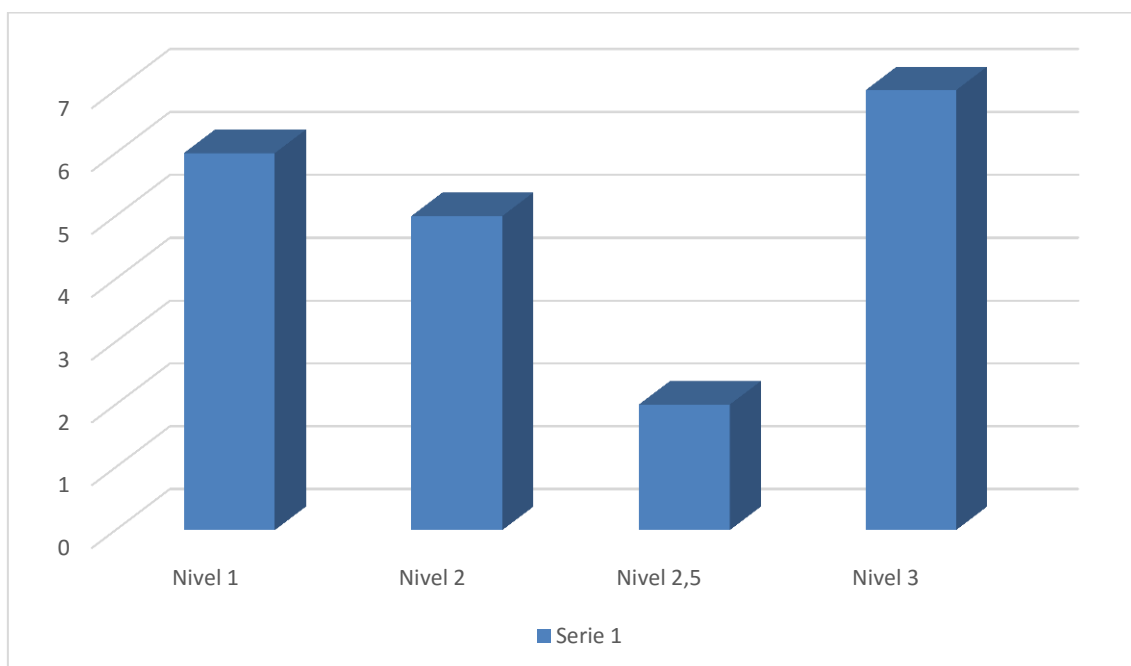
Alumnos:

Nivel 1: 06, 07, 09, 11, 14, 17

Nivel 2: 03, 04, 05, 08, 18

Nivel 2,5: 16, 01

Nivel 3: 02, 10, 12, 13, 15, 19, 20



Los resultados vuelven a ser bastante positivos, en la medida en que un tercio de los alumnos han expresado con claridad la esclavitud como una realidad muy normalizada en la antigua Roma, realizando, incluso, ellos mismos analogías, como es el caso de los alumnos 15 y 20 quien señalaban a los esclavos como si fuesen ganado. En esto nos detuvimos en clase para explicarlo e incluso empleamos ese ejemplo varias veces para explicarlo, pero nos ha resultado especialmente positivo dado que parece que con ese tipo de lenguaje lo parecen haber entendido bastante bien. Por su parte, hemos necesitado introducir un medio entre el nivel 2 y el 3, ya que muchos señalaban la figura del liberto, pero como una figura aislada y sin relación con su antiguo amo.

c) 3^a Dimensión. *La esclavitud como fenómeno histórico presente en la actualidad*

Muchas de las reacciones de los alumnos ante la esclavitud fueron de sorpresa, aunque más tarde, como hemos comprobado en la evaluación de los resultados, muchos la han entendido bastante bien. Esa incompreensión inicial es la que quisimos trasladar a la actualidad, proyectando un vídeo que hablaba de las condiciones de trabajo de millones de personas en el Sudeste asiático. Con ello quisimos exponer el modo en que la esclavitud no la podemos delimitar al período de la antigüedad, sino que, como estudiantes de Historia, habíamos de establecer una línea que nos uniese con el presente para darle al asunto una trascendencia más ética y que tuviese la intención de transmitir valores y capacidad de análisis a la hora de observar su propia realidad.

Como ya hemos dicho, esta dimensión no fue introducida en la pregunta del examen, dada la propia naturaleza que quisimos dar a esta dimensión. En este sentido, y partiendo de las anotaciones realizadas a partir del debate sobre la esclavitud en nuestros días, pudimos comprobar como, en general, los alumnos y alumnas tenían presente dicho problema y conocían algo del mismo. De hecho, algunos habían visto el programa de *Salvados* sobre la moda y la industria textil. Así pues, en general, nos quedamos bastante satisfechos de que tuviesen en cuenta que la esclavitud seguía existiendo bajo otras formas y sobre la cual guardaban una opinión muy desfavorable ante una situación que consideraban injusta.

Esta dimensión, y la forma de evaluar diferente a las otras dos, da cuenta de la naturaleza que quisimos dar al estudio del concepto, de tal manera que podemos

justificar unos tipos de categoría que no vienen asociadas a su entendimiento propiamente dicho, sino a la postura que guardan los alumnos y alumnas con respecto a la realidad de la esclavitud contemporánea. En este sentido hemos expuesto tres niveles sobre los cuales podemos reflexionar de cara a trabajar por medio de la Historia las competencias ciudadanas, entre las cuales creemos de una vital importancia la capacidad de lectura y crítica de la realidad presente.

Nivel 1: no le interesa lo expuesto en el vídeo ni participa en el debate

Nivel 2: participa exponiendo lo injusto de la situación de las personas que salen en el vídeo

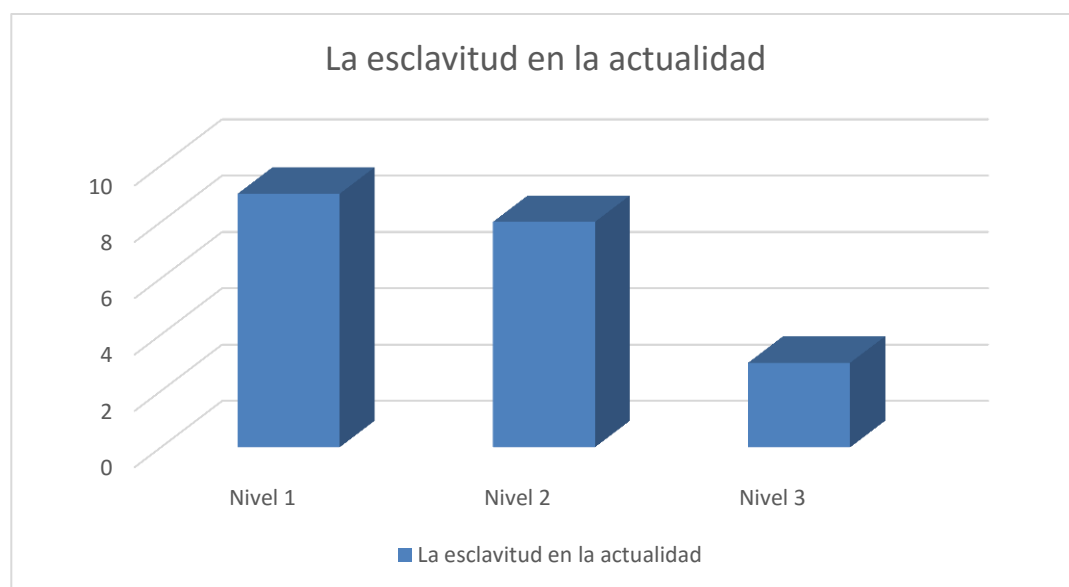
Nivel 3: relaciona el trabajo de esas personas con su realidad propia, asumiendo que son aquéllas quienes trabajan las prendas que luego ellos mismos compran.

Alumno:

Nivel 1: 03, 04, 09, 11, 14, 17, 18, 19, 20

Nivel 2: 01, 02, 06, 07, 10, 12, 15, 16,

Nivel 3: 05, 08, 13



Los resultado, como vemos, muestran una realidad muy distinta a las anteriores dimensiones. Si bien, difícilmente podemos relacionar unas con otras pues pertenecen a campos distintos, hemos considerado muy oportuno introducir una variable así para comprobar si la comprensión del pasado puede ir de la mano de despertar el interés por

situaciones parecidas que se vivan en el presente. En general, no podemos quedarnos descontentos, más de la mitad de los alumnos participaron en el debate y tres de ellos relacionaron su mundo con el de aquellos trabajadores explotados y sin apenas derechos laborales.

6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIONES

Tal y como hemos visto, los resultados han sido realmente buenos, tanto en la participación como en las evaluaciones realizadas sobre el concepto. En general, y tal como expusimos el concepto, atendiendo siempre a las capacidades de alumnos de 1º de ESO y al espacio de una sesión, los alumnos y alumnas han entendido bien la idea que pretendimos transmitir. En este sentido, cabe hacer un pequeño inciso sobre el contexto escolar en que hemos desarrollado la actividad que, sin lugar a dudas, ha tenido que ver en el resultado final de la actividad.

El Colegio Romareda, Agustinos Recoletos, es un centro situado en el barrio de la Romareda, un barrio de un nivel sociocultural medio y medio alto, por lo que los alumnos del mismo pertenecen, por lo general, a dicho nivel. Así pues, cabe decir que estos alumnos contaban con un punto de partida mucho más favorable a la hora de plantear determinados aspectos, en la medida en que la gran mayoría de ellos disponen de medios culturales y económicos suficientes como para poder profundizar por ellos mismos en el tema. Ahora bien, si bien es cierto que el nivel cultural influye, y tal como sugiere la investigación de Carretero, Asensio y Pozo (1991), es el centro educativo y las metodologías de aprendizaje las que influyen definitivamente en la adquisición o no de unos conocimientos bien elaborados y estructurados.

En este sentido, valoramos muy positivamente la actividad que si bien, y como ya hemos reconocido, no ha contado con un material de apoyo suficiente para que fuesen los alumnos quienes construyesen la propia idea del concepto, ha demostrado que una explicación esquematizada y promoviendo el debate entre los alumnos y alumnas se pueden llegar a alcanzar resultados satisfactorios.

Hemos visto como gran parte de los alumnos entienden la importancia económica de los esclavos en la antigua Roma, hasta el punto de que cerca de un tercio relacionaban su descenso con la caída en la producción agrícola y artesanal y la

posterior crisis del siglo III y la caída del Imperio Romano. Hemos de decir, eso sí, que en la sesión posterior a ésta se trabajó aquel acontecimiento, mediante una explicación que tuvo muy en cuenta el fin de las conquistas y la caída del número de esclavos, de modo que pudimos reforzar dicha dimensión. Ahora bien, esto nos muestra el modo en que estableciendo relaciones entre el concepto y otros fenómenos se puede llegar a elaborar un conocimiento más relacional y causal, profundizando de esta manera en la magnitud y la importancia de, como hemos visto en este caso, de la esclavitud en la antigua Roma. Así pues, podemos afirmar que la naturaleza relacional de muchos conceptos no ha de ser un inconveniente, sino más bien un aliciente y un campo muy provechoso para trabajar con los alumnos. De esta manera, podemos acercar a alumnos de 1º de ESO las relaciones que había entre un fenómeno y otro, dando una panorámica más asequible y completa de lo que fue el Imperio Romano. Ahora bien, tenemos que tener en cuenta que el aspecto económico de la esclavitud fue un asunto sobre el que incidimos muchísimo siendo, se podría decir, el eje sobre el que articulamos la explicación del concepto.

Otro aspecto a resaltar ha sido que sólo tres de los alumnos que habían alcanzado el nivel más alto en la primera dimensión, lo habían alcanzado en la segunda. Esto nos puede señalar las dificultades que pueden existir a la hora de entender un concepto en su totalidad. De todos modos, son patentes las mayores dificultades para entrar a definir la esclavitud en tanto relación social y, sobre todo, entrar en la mentalidad de los habitantes romanos a la hora de entender la esclavitud como algo natural a toda sociedad. De todos modos, y como ya hemos dicho, los resultados nos han sorprendido y gran parte de los alumnos ha ido más allá a la hora de entender la esclavitud como un hecho más complejo de lo que parece a primera vista.

Así pues, en cuanto al entendimiento del concepto nos hemos quedado con un buen sabor de boca. Eso sí, hemos de reconocer que el concepto, probablemente, no era muy complejo y se podía trabajar bien con él. Podemos rescatar lo analizado en la investigación de Carretero, Asensio y Pozo (1991) sobre la mayor facilidad de comprensión de los conceptos personalizados. Y es que, si bien es cierto que la esclavitud tienen una importante carga social y económica, hemos adaptado a las necesidades de un alumnado de 12 y 13 años el trabajo del concepto, lo cual viene a corroborar lo dicho por Martin Booth, según quien se puede enseñar todo pero adaptándolo a las capacidades y lenguaje de quien nos esté escuchando. En este sentido,

creemos que a sido un éxito el uso de analogías y ejemplos, como el del boli, o el de presentar la variedad de esclavos que había en una *domus* patricia.

Debemos decir que valoramos mucho la idea de *Learning Cycle*, sobre el cual ha pivotado esta investigación. Creemos que partiendo de ideas más sencillas y concretas como lo eran el número o los tipos de esclavos que había para pasar posteriormente a relacionar el fenómeno con las grandes construcciones romanas y, finalmente, con la caída del Imperio, ha otorgado a esta dimensión un carácter muy cercano a lo que pretende dicho método; si bien es cierto, que ninguno ha alcanzado el nivel último de abstracción.. En esto teníamos pocas esperanzas, y pese a la analogía empleada con el aula y el sistema educativo, ninguno de los alumnos o alumnas entendió muy bien esta categoría.

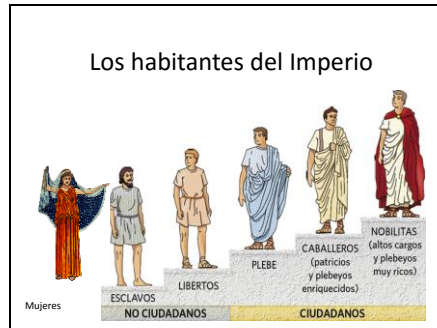
Por último, hemos de señalar que la dimensión sobre la esclavitud en la actualidad nos habla del modo en que los alumnos y alumnas están demasiado acostumbrados a no relacionar los hechos del pasado con el presente. Creemos que la Historia, tal y como hemos venido defendiendo hasta ahora, nos proporciona unos marcos de referencia muy útiles para observar e interpretar la realidad que nos rodea. Y es que, si los conceptos son fundamentales para analizar la realidad, enseñar un concepto en el pasado no debe limitarse al mismo. Debemos afrontar aquél de un modo que al situarlo en el presente señalemos los cambios y continuidades que ha habido en relación al fenómeno; eso es, al fin y al cabo, perspectiva histórica. Por otro lado, vemos que sólo uno de los alumnos que había alcanzado el mejor nivel de comprensión en las dos primeras dimensiones, había participado activamente en el debate señalando las relaciones entre esos trabajadores y ellos mismos. Hemos de reconocer que esa relación fue motivada al hacerles comprobar dónde estaban fabricadas sus zapatillas. Pero, de algún modo, eso nos muestra que muchos alumnos estudian la Historia de un modo que no lo encajan en el presente. Quizás, todavía sean muy jóvenes para intentar introducir asuntos así, pero creemos que uno de los caminos por los que debe transitar la enseñanza de la Historia es ese, el de establecer no sólo relaciones conceptuales, sino también tender puentes entre la realidad histórica y la realidad actual, de tal modo que puedan inscribir ésta en aquélla.

Esto, como podemos imaginar, es harto complicado, pero nos hemos de situar ante el reto de poder realizar unas metodologías en las que la lectura del pasado sea una llave para analizar e interpretar el presente.

7. ANEXOS

Presentaciones con Power Point

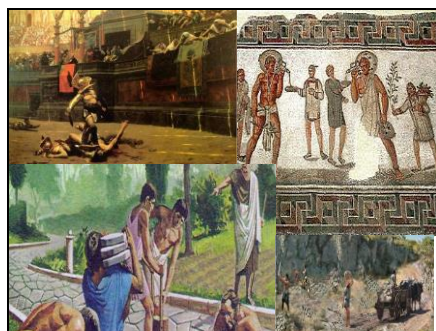
Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4



Diapositiva 5



